

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E OS PROBLEMAS DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA: ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE AS
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ESTAGIÁRIOS, DOS PROFESSORES
COOPERANTES E DOS SUPERVISORES**

Dissertação com elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestrado em
Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão Pedagógica

Orientador: Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Júri:

Presidente

Professor Doutor José Manuel Fragoso Alves Diniz

Vogais

Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Professor Doutor Aníbal Rui de Carvalho Antunes das Neves

Maria Manuela da Conceição Luís de Almeida

2009

UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA
FACULDADE DE MOTRICIDADE HUMANA



**A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E OS PROBLEMAS DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA: ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE AS
PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES ESTAGIÁRIOS, DOS PROFESSORES
COOPERANTES E DOS SUPERVISORES**

Dissertação com elaborada com vista à obtenção do Grau de Mestrado em
Ciências da Educação na Especialidade de Supervisão Pedagógica

Orientador: Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Júri:

Presidente

Professor Doutor José Manuel Fragoso Alves Diniz

Vogais

Professor Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre

Professor Doutor Aníbal Rui de Carvalho Antunes das Neves

Maria Manuela da Conceição Luís de Almeida

2009

À MEMÓRIA DOS MEUS PAIS...

Um agradecimento muito especial...

... ao Professor Doutor Marcos Onofre pela sua disponibilidade, pelo seu incentivo e pela força que me deu nas horas de maior desânimo.

Um agradecimento especial ...

... a todos professores supervisores, cooperantes e estagiários, em particular à Professora Hélia e ao Professor Artur, pela sua colaboração, sem a qual este trabalho não se teria realizado.

Um agradecimento especial...

... aos Presidentes dos Conselhos Directivos das Escolas Superiores de Educação pela sua autorização e facilidades concedidas.

Um agradecimento especial ...

... aos meus colegas e amigos, em especial ao Alexandre, à Dalila e à Ana Paula, pela sua colaboração na fase de validação dos instrumentos de recolha de dados e nesta fase final.

Um agradecimento especial...

... ao Jack pelo seu apoio, compreensão e carinho nos momentos mais difíceis.

Um agradecimento especial...

... à minha família, em particular ao meu irmão nas longas e difíceis horas que atravessou sem reclamar a minha presença. À Ana pelo apoio que me deu nesta recta final.

Um agradecimento muito especial...

... a minha filha pela sua compreensão nas longas horas de ausência e pelo seu apoio incondicional.

Resumo

O presente estudo, teve como objectivo analisar a relação existente entre a percepção dos professores supervisores, professores cooperantes e estagiários acerca dos problemas identificadas por estes, durante a prática pedagógica.

Como estratégia de investigação optou-se pelo estudo multi-caso. A pesquisa realizou-se em duas Escolas Superior de Educação da região centro. Da amostra fizeram parte três professores cooperantes, sete supervisores e trinta e sete estagiários, do quarto ano do Curso de Formação de Professores do Ensino Básico, variantes Ciências/Matemática e Educação Física.

Como suporte metodológico utilizámos a entrevista semi-estruturada. As respostas, transcritas na íntegra, foram submetidas a Análise de Conteúdo, com categorização à *posteriori*. Para análise dos resultados elaborámos tabelas de frequência relativa, a partir das quais estudámos as semelhanças e diferenças entre as percepções da tríade.

As principais conclusões revelaram: a) coerência na ausência de experiência na Escola/Comunidade; variação positiva, tipicidade e consciência dos principais problemas identificados; b) semelhança quanto aos problemas de Planeamento de aulas, Condução de ensino (intervenção pedagógica) e Avaliação Formativa; resolução satisfatória e importância/muita importância atribuída aos mesmos; b) divergência quanto aos problemas identificados ao nível da Investigação/Ação (Recursos/Experiências Pessoais) e relação Eu/Outros; factores de variação e causas a eles inerentes - internas/cooperantes; externas/estagiários e supervisores.

Palavras-chave: Problemas Práticos, Percepção, Estagiários, Supervisores, Cooperantes, Formação de Professores

Abstract

The purpose of this study was to know the relation between student teachers, cooperating teachers and university supervisors for perspectives of critical incidents, identified by these last ones.

As investigation strategy, we decided for the multiple-case study. We brought seven university supervisors, three cooperating teachers and thirty seven student teachers of two public schools of Basic Teachers Education.

Methodological support was given by semi-guide interview. All answers were submitted to a Content Analysis with posterior categorisation. For the results debate, we created relative frequency tables that allowed us to find the similar and also contrast between student teachers, cooperating teachers and university supervisors' perception about the critical incidents.

We reached the following general conclusions: a) exist coherency in the absence of the experience in School/Community, the positive variance, typical and a consciousness of the majority of problems that were identified; b) there are similar perspectives to the identification of problems in lesson planning, conducting and evaluation of teaching; the satisfactory resolution by the student teachers; the importance/very importance put on the problems; c) there are divergences about the problems in investigation/action (resources/personal experiences) and the relationship between student teacher and others; factors of variation and the causes for his occurrence.

Keywords: Critical Incidents, Perception, Student Teachers, Cooperating Teachers, University Supervisors, Teacher Education

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
I. FUNDAMENTAÇÃO: Da Problemática á Clarificação	13
1 Fundamentação teórica do problema	13
1.1 Dos desafios da função docente à importância da formação na Prática Pedagógica.....	13
1.1.1 Formação centrada na escola.....	15
1.1.2 O valor da Supervisão na qualificação da Prática Pedagógica	16
1.2 Do conceito de aprender a ensinar à socialização do professor.....	18
1.2.1 Aprender a ensinar	18
1.2.2 O conhecimento e as crenças constroem-se	20
1.2.3 Socialização do professor.....	23
1.2.4 Choque de realidade	25
1.2.5 Articulação da teoria com a prática	27
1.2.6 A tríade no processo de desenvolvimento do professor.....	29
2 Questão de Partida.....	31
2.1 Pertinência do estudo.....	31
2.2 Definição da questão de partida.....	31
3 Concretização do Problema de estudo.....	32
3.1 Questões de estudo	32
3.2 Objectivos do estudo	32
II. METODOLOGIA	34
4 Perspectiva de estudo	34
4.1 Contexto de estudo	34
4.2 Dos conceitos às componentes.....	35
5 Amostra	37
6 Instrumentos de recolha de dados	38
6.1 A entrevista	38
6.1.1 Realização da Entrevista	38
7 Análise de conteúdo	39
7.1 Classificação de categorias.....	40
7.1.1 Categorias e subcategorias	40
7.1.2 Importância dos problemas sentidos pelos estagiários	43
7.1.3 Variação dos problemas sentidos pelos estagiários.....	43
7.1.4 Causas dos problemas da prática pedagógica	45
7.1.5 Situações Tipo.....	46
7.1.6 Resolução satisfatória dos problemas pelos estagiários	46
7.1.7 Consciencialização dos estagiários e dos orientadores sobre os problemas da prática pedagógica.....	48
7.2 Limitações do Estudo	49

III. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	51
8 Análise descritiva e comparativa da percepção dos professores cooperantes, estagiários e supervisores acerca dos problemas sentidos na promoção/intervenção do estagiário na Escola e à Comunidade.....	52
8.1 Âmbito dos problemas.....	52
8.2 Importância dos problemas	53
8.3 Variação dos problemas/Factores de variação	54
8.4 Causas dos problemas /Factores de origem	55
8.5 Tipicidade dos problemas.....	57
8.6 Consciência dos professores dos problemas	58
8.7 Resolução satisfatória dos problemas	59
9 Análise descritiva e comparativa da percepção dos professores cooperantes, estagiários e supervisores acerca dos problemas sentidos na área da relação entre o Eu e Outros intervenientes	60
9.1 Âmbito dos problemas.....	60
9.2 Importância dos problemas	62
9.3 Variação dos problemas/Factores de variação	63
9.4 Causas dos Problemas/Factores de origem	64
9.5 Tipicidade dos problemas.....	65
9.6 Consciência dos problemas.....	66
9.7 Resolução satisfatória dos problemas	67
10 Análise descritiva e comparativa da percepção dos professores cooperantes, estagiários e supervisores acerca dos problemas sentidos na área da Investigação/Ação	68
10.1 Âmbito dos problemas.....	68
10.2 Importância dos rproblemas	70
10.3 Variação dos problemas/Factores de variação.....	72
10.4 Causas dos problemas/Factores de origem	73
10.5 Tipicidade dos problemas.....	75
10.6 Consciência dos problemas.....	75
10.7 Resolução satisfatória dos problemas	76
11 Análise descritiva e comparativa da percepção dos professores cooperantes, estagiários e supervisores acerca dos problemas sentidos na área do Planeamento de Ensino	77
11.1 Âmbito dos problemas.....	77
11.2 Importância dos problemas	80
11.3 Variação dos problemas / Factores de Variação	81
11.4 Causas dos problemas/Factores de origem	83
11.5 Tipicidade dos problemas.....	85
11.6 Consciência dos problemas.....	86
11.7 Resolução satisfatória dos problemas	87

12	Análise descritiva e comparativa da percepção dos professores cooperantes, estagiários e supervisores acerca dos problemas sentidos na área da Condução de Ensino	89
12.1	Âmbito dos problemas	89
12.2	Importância dos problemas	91
12.3	Variação dos problemas/Factores de variação	92
12.4	Causas dos problemas/Factores de origem	94
12.5	Tipicidade dos problemas.....	96
12.6	Consciência dos problemas.....	96
12.7	Resolução satisfatória dos problemas	97
13	Análise descritiva e comparativa da Percepção dos professores cooperantes, estagiários e supervisores sobre os problemas da Avaliação.....	99
13.1	Âmbito dos problemas	99
13.2	Importância dos problemas	101
13.3	Variação dos problemas/Factores de variação	103
13.4	Causas dos problemas/Factores de origem	104
13.5	Tipicidade dos problemas.....	106
13.6	Consciência dos Problemas	107
13.7	Resolução satisfatória dos problemas	108
14	Cruzamento dos resultados obtidos na análise comparativa entre a percepção dos professores estagiários, professores supervisores e cooperantes, nas diferentes dimensões	110
14.1	Âmbito dos Problemas nas diferentes áreas	110
14.2	Importância das situações problemáticas	116
14.3	Factores de variação	117
14.4	Origem dos problemas	118
14.5	Tipicidade dos problemas identificados	120
14.6	Consciência dos problemas.....	120
14.7	Resolução satisfatória dos problemas pelos estagiários.....	120
IV.	CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	123
15	Conclusões.....	123
16	Recomendações.....	135

Referências Bibliográficas

Anexos

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1- Conceitos, dimensões e componentes de estudo	36
Quadro 2 - Amostra: distribuição por Variante, Instituição e Formação específica.....	37
Quadro 3- Âmbito dos problemas sentidos pelos estagiários – Escola/Comunidade	52
Quadro 4– Importância dos problemas sentidos pelos estagiários.....	53
Quadro 5– Factores de variação.....	54
Quadro 6- Factores de origem/causas.....	55
Quadro 7 – Situações tipo.....	57
Quadro 8 – Consciência dos problemas	58
Quadro 9– Factores de resolução satisfatória.....	59
Quadro 10- Âmbito dos problemas sentidos pelos estagiários – Eu/Outros	60
Quadro 11 – Importância dos problemas sentidos pelos estagiários.....	62
Quadro 12– Factores de variação.....	63
Quadro 13 – Origem dos Problemas sentidos pelos estagiários	64
Quadro 14 – Tipo de Situações	66
Quadro 15 - Consciência dos problemas sentidos pelos estagiários.....	66
Quadro 16– Resolução satisfatória dos problemas sentidos pelos estagiários	67
Tabela 17- Âmbito dos problemas sentidos pelos estagiários- Investigação/Acção	68
Quadro 18 - Importância dos problemas sentidos pelos estagiários	70
Quadro 19 – Factores de variação.....	72
Quadro 20– Origem dos problemas.	73
Quadro 21 - Tipo Problemas -.....	75
Quadro 22– Consciência sobre os problemas	75
Quadro 23 - Resolução dos problemas satisfatória.....	76
Quadro 24 - Âmbito dos problemas sentidos pelos estagiários -Planeamento de Ensino	78
Quadro 25 - Importância dos problemas sentidos pelos estagiários	80
Quadro 26 - Factores de variação dos problemas sentidos pelos estagiários.....	81

Quadro 27- Origem/causas dos problemas sentidos pelos estagiários	84
Quadro 28 - Tipicidade dos problemas sentidos pelos estagiários.....	85
Quadro 29 - Consciência dos problemas sentidos pelos estagiários.....	86
Quadro 30- Resolução Satisfatória dos problemas sentidos pelos estagiários.....	87
Quadro 31– Âmbito dos problemas sentidos pelos estagiários- Condução de Ensino	89
Quadro 32 - Importância dos problemas sentidos pelos estagiários	91
Quadro 33 – Variação dos problemas sentidos pelos estagiários	93
Quadro 34– Origem dos problemas sentidos pelos estagiários	94
Tabela 35 – Tipicidade dos problemas sentidos pelos estagiários.....	96
Quadro 36 - Âmbito dos problemas sentidos pelos estagiários - Avaliação	96
Quadro 37- Resolução satisfatória dos problemas sentidos pelos estagiários	97
Quadro 38 - Âmbito dos problemas identificados.....	99
Quadro 39 - Importância dos problemas identificados	102
Tabela 40 – Factores de variação dos problemas identificados	103
Tabela 41 - Origem dos problemas sentidos pelos estagiários	104
Tabela 42 – Tipo de problemas identificado.....	107
Tabela 43 - Consciência sobre os problemas identificados.....	107
Tabela 44 - Resolução satisfatória dos problemas identificados	108

INTRODUÇÃO

Numa sociedade em constante transformação, a diversidade sociocultural, a rápida desactualização dos saberes, a superabundância de informação e o insuficiente domínio de saberes instrumentais para os seleccionar e interpretar, exigem-se novas estratégias de formação que possam dar resposta aos problemas com que a escola e os seus actores se confrontam.

A investigação mais recente tem-se preocupado com a formação inicial de professores e enfatiza a prática pedagógica como componente fundamental, devidamente articulada com a escola onde esta se realiza e a instituição de ensino superior que a organiza e promove. Uma formação que se prolongará ao longo da vida, num processo sempre inacabado de formação contínua. No entanto vários são os problemas que se levantam quanto ao seu desenvolvimento, tanto nas instituições de formação inicial como nas escolas onde se realiza. O estágio pedagógico, institucionalmente definido como o primeiro momento de confronto do professor estagiário com a realidade contextualizada, faz parte da primeira fase de iniciação ao exercício das funções docentes. A compreensão do universo de referências do professor estagiário é fundamental para o seu desenvolvimento.

Os vários estudos e trabalhos de investigação realizados sobre a orientação da prática pedagógica (Supervisão) consideram que esta pode modificar de forma positiva o pensamento do futuro professor, ou pelo contrário pode traduzir-se em insatisfação levando o professor a adoptar uma atitude acrítica e de imitação face aos modelos impostos pelo orientador. A concepção de Supervisão como estratégia de formação implica a existência de uma relação sistémica entre todos os intervenientes: professores estagiários, professores cooperantes e os professores dos estabelecimentos de ensino superior. A funcionalidade de todo este processo dependerá da actuação de cada membro da tríade. Esta relação deverá ser desenvolvida num ambiente favorável e de inter-ajuda, não só no que diz respeito às situações de prática pedagógica e sua supervisão como às instituições que a desenvolvem.

O estudo que nos propomos realizar pretende conhecer o tipo de percepções dos professores estagiários, dos professores cooperantes e dos supervisores dos estabelecimentos do ensino superiores acerca dos problemas inerentes à Prática Pedagógica dos professores estagiários e comparar as percepções da tríade.

O trabalho está organizado em quatro partes, constando ainda da introdução, onde se refere o âmbito e interesse do estudo.

Na primeira parte, é apresentada a formulação do problema, devidamente enquadrada na revisão da literatura. É colocada em evidência a importância da prática pedagógica – *practicum*, como componente fundamental da formação inicial de professores que se prolongará ao longo de toda a carreira. Uma formação centrada na escola e em estreita ligação com a instituição de formação inicial, na génese do pensamento prático do professor, na importância que a supervisão tem no seu processo de desenvolvimento profissional e da relação que se estabelece entre a tríade.

A segunda parte é composta por aspectos relativos à metodologia do estudo em causa e faz-se referência ao modelo de análise, ao objecto de estudo, à caracterização da amostra, construção de conceitos e descrevem-se os instrumentos e procedimentos na recolha e análise dos dados.

Na terceira parte do trabalho, dedicada à análise e apresentação dos resultados, procuramos sistematizar e comparar as principais evidências que nos permitem interpretar e compreender os resultados do estudo.

Na quarta e última parte retiram-se as principais ilações, tentando estabelecer os pontos de convergência e de divergência, procurando avançar algumas justificações para uns e outros casos, conscientes que qualquer teoria tem sempre e apenas uma função interpretativa e explicativa do fenómeno Social. Apresenta-se o modelo teórico de formação com base nos resultados da investigação. No final, definem-se as implicações e potencialidades que este estudo pode vir ter em futuras investigações e na formação inicial de professores.

I. Fundamentação: Da Problemática à Clarificação

1 Fundamentação teórica do problema

1.1 Dos desafios da função docente à importância da formação na Prática Pedagógica

Nos anos 60 e década de 70 a formação massiva de professores em Portugal, aparece como um pré-requisito e ao mesmo tempo como condição necessária há garantia das reformas educativas (Barroso, 1999).

A problemática da formação inicial de professores foi muito discutida na década de setenta e oitenta. A partir dos anos 70 deu-se uma progressiva universitarização dos cursos de formação de professores, pressupondo-se que as instituições de ensino superior, enquanto entidades responsáveis pela orientação e preparação de futuros professores, iriam introduzir mudanças não só na sua organização, como nas escolas que aceitem colaborar na formação prática dos professores estagiários, nomeadamente no seu acompanhamento por parte do orientador. A década de noventa, foi dedicada à formação contínua e formação especializada. Na actual década volta a questionar-se sobre a formação inicial de professores, agora “à luz da experiência adquirida na formação contínua e especializada” (Formosinho, 2001).

Após um período de sucessivas mudanças e transformações em muitos países ocidentais, nomeadamente em Portugal, verifica-se a dificuldade em produzir mudanças que respondam com eficácia, à diversidade de problemas, face às realidades socioculturais cada vez mais complexas. Foi a preocupação, a nível internacional, com a problemática de educação e da formação e o reconhecimento dos problemas sociais existentes que levou à elaboração do “Livro Branco sobre Educação e Formação” *pela* Comissão das Comunidades Europeias, proclamando-se o ano de 1996 significativamente como o “Ano Europeu da Educação e Formação ao Longo da Vida”.

O “Livro Branco sobre Educação e Formação”, publicado em 1995 e o Relatório da UNESCO, “Educação, um tesouro a descobrir”, publicado em 1996, apontam duas direcções distintas: a) uma globalização dos problemas; e b) uma via de generalização mundial das dificuldades sentidas e uma territorialização desses mesmos problemas, apontando soluções localizadas e integradas em movimentos locais.

Sendo um problema já com décadas, parece haver alguma falta de consenso quanto às formas preconizadas para melhorar a formação de professores. Há orientações

legais que procuram preconizar a qualificação da formação, o que acontece é que estas orientações não são totalmente postas em prática. Apesar dos dispositivos legais, na realidade isto não se verifica. A autonomia das instituições de ensino superior tem permitido a existência de uma grande variedade de programas de formação. Estas instituições tendem a ignorar ou secundarizar os conhecimentos científicos existentes em Ciências de Educação (Estrela, Esteves e Rodrigues, 2002). Existe uma certeza, a formação de professores não satisfaz e as dúvidas e incertezas acerca da formação de professores são cada vez mais e mais evidentes, apesar do avanço do conhecimento científico (INAFOP, 2002). Seria de prever que estas Instituições assegurassem uma formação mais eficiente sobre o ensino e sobre a formação profissional de professores e enveredassem pela investigação na formação (investigação/acção), transformando os tradicionais sistemas formativos em sistemas orientados para a produção de saberes, privilegiando os processos de tratamento e mobilização da informação (Canário, 2001).

O professor é hoje, cada vez mais, pressionado a desempenhar os mais variados e complexos papéis que não se limitam aos problemas de sala de aula, mas também à escola e à comunidade em que esta está inserida. Embora até há pouco tempo, os dados disponíveis nos levassem a questionar a importância decisiva dos programas de formação inicial, as novas abordagens mostram claramente a importância decisiva que a formação inicial tem no perfil do que se pretende que seja o futuro professor: um professor reflexivo e consciente da sua própria prática. Simultaneamente, no campo da investigação, emergem novas perspectivas de articulação entre a formação e a investigação (Alarcão, 1996, 1997; Alarcão e Tavares, 2003; Formosinho, 2001 et al.).

Segundo o relatório apresentado em Janeiro de 2002 por Estrela et al. (2002) ao Instituto de Acreditação de Formação de Professores (INAFOP) e ao Instituto de Inovação Educacional (IIE), sobre a investigação realizada em Portugal acerca da Formação de Professores, os investigadores têm revelado grande interesse pelo processo de ensino aprendizagem e pelo papel da formação de professores. Um processo, que se pretende dialéctico, dinâmico e interactivo, sempre sujeito à influência do meio e das instituições e onde o professor estagiário terá um papel activo, permanente e determinante no seu crescimento e desenvolvimento como professor.

Actualmente e segundo o mesmo relatório, a Investigação sobre a Formação de Professores preocupa-se e tem pretendido analisar as perspectivas, crenças e atitudes do futuro professor e a forma como ele se relaciona com os próprios programas de formação.

Uma das maiores preocupações da parte da comunidade científica é a reavaliação do processo de formação, no sentido de que as instituições proponham e giram programas de formação a partir do conhecimento do que os professores pensam acerca

do seu trabalho e as formas como lhe dão significado. No entanto, as Instituições Ensino Superior embora renovando ou alterando os seus programas tendem a manter os seus objectivos e estratégias de formação há muito considerados inadequados.

1.1.1 Formação centrada na escola

Os trabalhos de investigação educacional em Portugal, embora de natureza qualitativa tendem para “uma legitimação ancorada nas preocupações emergentes da prática” (Estrela et al. 2002). No entanto, importa desenvolver articulações intra e inter-instituições de ensino superior e as escolas que aceitam colaborar na formação prática do futuro professor, de modo a estabelecer relações de confiança e compromisso entre os vários actores (professor estagiário, professor cooperante/orientador e o supervisor do estabelecimento de ensino superior), para que o professor estagiário se sinta progressivamente autónomo, responsável e interfira activamente no seu processo de desenvolvimento, dos alunos, da escola e da comunidade em que esta se insere.

Zeichner (1993), distingue as práticas de ensino como momentos de informação e de experiências temporárias e simplificadas, das práticas de ensino estruturadas que constituem uma área disciplinar de estágio - o *practicum*. (expressão também utilizada por Schön (1983) para o Estágio Pedagógico orientado por um profissional, que ele designa de *coach*).

Segundo Schön (1983), a prática profissional tem saberes tácticos escondidos e há um saber escondido no agir profissional. Para o autor, à prática dos bons profissionais está inerente um saber-fazer que quase se aproxima da sensibilidade artística. É esta competência artística e que ele designa por *artistry* que lhe permite agir em contextos indeterminados, instáveis e complexos. Subjacente a esta competência está um conhecimento táctico. O conhecimento táctico manifesta-se espontaneamente na acção e em conjunto com o conhecimento científico e o conhecimento técnico que possui, permite ao professor agir criativamente e desenvolver novas formas de utilizar as competências anteriormente adquiridas, construindo novos saberes (Alarcão, 1996).

Esta constatação confere fundamento à estratégia de otimizar e potencializar o processo formativo em contexto de trabalho. Tornando-se a charneira de todo o processo, modifica profundamente o papel atribuído à formação inicial. Berthelot afirma:

“Já não se trata, para a escola de jogar ao puzzle, produzindo peças pré concebidas e recortadas (...), mas sim de jogar xadrez quer dizer, de produzir peças dotadas de regras genéricas de funcionamento, susceptíveis de serem actualizadas de modo diverso, consoante a configuração do jogo em que serão integradas e de adquirir outras regras segundo a evolução deste último”. (1994:201)

Ao serem realizadas nas escolas, as práticas pedagógicas são atravessadas não só por factores pessoais como organizacionais. O mesmo professor age de maneira diferente em situações e tempos diferentes.

A escola é o local onde o professor aprende a ensinar, um processo de produção de competências profissionais que só se podem aprender em contexto de trabalho, isto é, na prática e em contacto com a realidade coincidente com o processo de socialização (Canário, 2001; Marcelo, 1999).

A formação em contexto de trabalho remete assim para um processo formativo dinâmico e ao mesmo tempo de construção de uma identidade, ou seja, a formação é centrada nas escolas e os processos formativos, processos de intervenção na organização escolar (Canário, 2001).

A impossibilidade de dissociar estes factores na prática do professor permite pensar a escola como uma organização, onde se desenrola um processo de aprendizagem colectiva, do qual emergem não só competências individuais (configurações de saberes) como colectivas, emergindo estas últimas a partir das trocas e articulações entre as competências individuais (Le Boterf, 1997, cit. Canário, 2001). O mesmo autor considera que ao aceitar-se que “produção de práticas profissionais remete, essencialmente, para processos de socialização profissional...”, então há que reinventar novas formas de socialização. Este autor, considera ainda que a formação só se pode fazer através da acção resultante de uma formação centrada na escola e em que os processos formativos passem a ser considerados processos de intervenção nas organizações escolares.

Os programas deverão ser baseados numa aprendizagem activa, utilizando métodos de cooperação e investigação conducentes a rendimentos e atitudes mais eficazes, em que o professor estagiário aprende fazendo e reflectindo sobre o que faz e, simultaneamente, o supervisor aprende como melhorar o ensino/ aprendizagem ao utilizar, na prática, técnicas reflexivas (Schonmaker, F.; Sawyer, R.; Brainard, M. B. 1998).

1.1.2 O valor da Supervisão na qualificação da Prática Pedagógica

Na formação inicial de professores, a Supervisão é, hoje, um termo comum usado para designar “orientação da prática pedagógica”, ou estágio pedagógico e definida como um processo em que um professor, em princípio mais experiente orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional, (Alarcão e Tavares, 2003:15)

A Supervisão deve ser entendida como parte de uma grande visão (*super-vision*) da educação. A “Super-Visão” requer uma prática como modo de aprendizagem, vivida como adultos, mas também como estudantes, na sala de aula, na escola e na

comunidade. Em Supervisão enfatiza-se os princípios éticos e morais propostos pela Educação e pela sociedade. No entanto, é ainda preciso clarificar o seu conceito e práticas (Schoomaker, Sawyer & Brainard, 1988).

A supervisão deverá ser centrada na resolução de conflitos, fazendo da escola um verdadeiro centro de investigação, facilitando a crítica, a discordância, a solução criativa dos problemas, melhorando a investigação e aliando a teoria com a prática. Nesta perspectiva pretende-se determinar melhorar o futuro individual e colectivo de todos os intervenientes, envolvendo toda a comunidade educativa, (mudança da micro para a macro-conceptualização e contexto da Supervisão) que só poderá ser determinado através da “mestria humana” - capacidade humana de compreender e interpretar o conjunto de todos os complexos dilemas e paradoxos inerentes à condição humana (Schoomaker, et al. 1988).

A situação de prática orientada tem como principal objectivo a iniciação do professor estagiário à profissão, em que a experimentação e a reflexão são elementos auto-formativos e implicam uma autonomia progressiva e descoberta de novos potenciais pelo professor.

Com a evolução da profissão, o supervisor deixou de ter o papel de inspector para passar a ter o de facilitador e encorajador do desenvolvimento do professor, devendo valorizar as experiências e saber de que o professor é portador e incentivar a reflexão. Ao facilitar o desenvolvimento do professor, também ele se desenvolve porque aprende ensinando (Alarcão, 1996).

O supervisor é um profissional experiente que permite ao estudante/professor praticar e confrontar-se com problemas reais cujas soluções obrigam à reflexão, levantamento e verificação de hipóteses, de experiência adquirida pelos erros cometidos e à consciencialização da necessidade e valor do espírito de inter-ajuda assim como do seu constante aperfeiçoamento (Alarcão, 1996).

Segundo Zeichner (1993), o supervisor deve ajudar os professores a desenvolver capacidades de reflexão, responsabilizando-os pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

No estágio pedagógico, a figura do supervisor/orientador assemelha-se à do “mentor”, habitualmente utilizada para identificar o professor com experiência, que orienta e prepara os professores principiantes e os ajuda a adaptarem-se e compreender a cultura da escola, durante os seus primeiros anos de ensino. Um mestre na competência de ensino, que estabelece boas relações com os outros professores, bom ouvinte e sensível às necessidades dos professores principiantes (Marcelo, 1999, 2002).

O papel do supervisor continua a ser questionado, mas é sem dúvida o melhor para ajudar o professor a melhorar a sua própria prática e determinar as visões actuais de

poder e autoridade. Os professores estagiários podem aprender a inovar se tiverem professores experientes que promovam a mudança na sua própria aula. Este processo de inovação é maximizado quando existe uma estreita ligação entre o estabelecimento de ensino superior onde se realiza a formação inicial e a escola em que se desenvolve o estágio ou a Prática Pedagógica (McIntyre & Byrd, 1998).

O principal critério para valorizar e classificar os diferentes programas de iniciação é a quantidade e a qualidade de experiências e actividades que envolvem os professores principiantes. Aponta-se, hoje, para uma formação inicial e ao longo da vida em que a prática pedagógica corresponde à primeira fase de iniciação ao exercício das funções docentes.

A prática pedagógica das escolas/Instituições Superiores de Educação também denominada estágio pedagógico, como componente fundamental da formação inicial, representa a primeira etapa da iniciação ao trabalho e o primeiro contacto do professor estagiário com a prática e o mundo complexo e incerto que é a sala de aula. Uma fase de insegurança e ansiedade provocada pela falta de autonomia e do "choque com a realidade" (Formosinho, 2001; Veenman, 1984; Schön, 1983; et al.).

A docência enquanto profissão tem uma *praxis* que lhe é característica e que à semelhança das outras profissões se concretiza na prática. Ou seja o exercício da profissão docente enquanto acto social, cultural e cientificamente específico tem particularidades que o identificam e, ao mesmo tempo, o distinguem das outras profissões (Sá-Chaves, 1997). A situação de sala de aula, caracteriza-se pela sua complexidade, incerteza, instabilidade, singularidade e conflito de valores e requer um professor prático, um artista e um investigador, capaz de criar e elaborar a os seus próprios esquemas e instrumentos de análise e experimentando estratégias diferentes em cada situação. Essa praxis tem subjacente um saber próprio de múltiplas dimensões e que tem a ver com as histórias de vida de cada professor, as suas experiências fora da instituição de formação, como criança, adolescente e adulto, mas também um saber específico que normalmente se designa de saber profissional (Sá-Chaves, 1997).

1.2 Do conceito de aprender a ensinar à socialização do professor

1.2.1 Aprender a ensinar

A Prática Pedagógica durante a formação inicial de professores tem sido enfatizada por muitos autores como o momento privilegiado do processo aprender a ensinar. Uma experiência fundamental no desenvolvimento profissional dos professores, a prática é o espaço privilegiado de integração de competências, mas isto só é possível se houver

uma reflexão sistemática por parte do professor sobre o que faz e porque o faz (Alarcão, 1996 e Alarcão & Tavares, 2003).

O desenvolvimento profissional do professor é hoje encarado como um processo contínuo, sistemático e organizado. Daqui ressalta a ideia de que o professor não pode ser considerado um produto acabado, mas pelo contrário um sujeito em constante evolução e desenvolvimento (Marcelo, 1999).

Os professores do ponto de vista do aprender a ensinar passam por várias etapas ao longo da sua vida profissional (desenvolvimento profissional), que vão desde a pré- formação, formação inicial, iniciação e formação permanente. É no primeiro ano de ensino que os professores fazem a transição de estudantes a professores e fazem-na através de uma série de estádios e transições que são irreversíveis. A mudança ocorre por interacção entre as características pessoais e a estimulação do meio, o que corresponde a factores de maturidade do professor e à socialização profissional, (Marcelo, 1999).

Pickle (1985), citado por Marcelo (1999), considera que a maturidade do professor é atingida através de um processo em constante evolução que vai desde uma concepção técnica e instrumental do conhecimento até uma concepção mais científica ou filosófica. Desde uma preocupação pela sobrevivência e pela imitação dos seus “superiores”, até uma maior compreensão de si e dos outros, assim como através do desenvolvimento de um estilo pessoal. Marcelo (1999), citando Sprinthall e Sprinthall (s/d) considera que a conduta do professor pode ser determinada pela etapa de desenvolvimento em que este se encontra. A maturidade vai-se adquirindo progressivamente até atingir um pensamento universal e se conseguir chegar à abstracção relacional.

A iniciação à prática do ensino é caracterizada por um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos muitas vezes desconhecidos e no qual os professores adquirem conhecimentos, competências e atitudes capazes de desenvolver um ensino de qualidade. Neste período, os professores têm duas tarefas a cumprir: ensinar e aprender a ensinar (Feiman, 2001, cit. Marcelo, 2002,a).

Em estudos prévios sobre os problemas dos professores principiantes Fuller (1955, cit. Marcelo, 1999) descobriu que as preocupações dos professores principiantes são diferentes das preocupações dos professores que já atingiram um maior grau de maturidade e identificou três níveis de preocupações: preocupações sobre si mesmo; preocupações sobre as tarefas; e preocupações sobre os alunos. Embora o mesmo professor possa ter preocupações enquadradas em mais que uma etapa e uma delas seja dominante.

Neste modelo, o conceito “preocupação” desempenha um papel muito importante na medida em que defende que é preciso ter em conta quais as necessidades e

exigências específicas dos professores para que se dê o processo de mudança (não se tem dado importância às necessidades do professor). As etapas de preocupação dos professores tal como as etapas de desenvolvimento cognitivo processam de modo evolutivo (Marcelo, 1999). O professor, enquanto adulto, evolui ao longo da vida, aprende e implica-se em situações formativas. Esta evolução não é só fisiológica mas também cognitiva, moral e pessoal (Alarcão & Tavares, 2003).

As diversas investigações sobre estudos que pretendem estabelecer uma relação entre as idades e os ciclos vitais dos professores e as suas características pessoais e profissionais “mostram que as diferentes experiências, atitudes, percepções, expectativas, satisfações, frustrações, preocupações, etc. parecem estar relacionadas com diferentes fases da vida do professor e da sua carreira” (Marcelo, 1999:62).

O desenvolvimento de competências profissionais é um processo através do qual se produz uma evolução igual à que ocorre nas diferentes fases do desenvolvimento pessoal (Leithwood, 1991, cit. Marcelo, 2002; Alarcão & Tavares, 2003). Para Leithwood, a primeira etapa corresponde ao desenvolvimento de destrezas de sobrevivência, em que o professor chega a dominar as destrezas de gestão da aula, embora alguns ainda não consigam reflectir sobre o modelo a utilizar. Ao nível do desenvolvimento pessoal esta etapa corresponde à fase de auto percepção e concretismo cognitivo.

O ciclo de carreira de um professor não é um processo unívoco e deve ser entendido como um processo influenciado pela dimensão pessoal e organizacional. Os ciclos cronológicos estão indubitavelmente relacionados com os ciclos de maturação a nível pessoal, cognitivo e moral (Marcelo, 1999).

Estes autores mostram que os professores principiantes se voltam para si mesmos. Pelo contrário é sinal de amadurecimento quando os professores se preocupam com a turma. Aprender a ensinar consiste nesta perspectiva em avançar em direcção ao aluno.

1.2.2 O conhecimento e as crenças constroem-se

O professor, tal como qualquer outra pessoa, orienta a sua conduta em função do conhecimento e crenças que possui. O conhecimento e as crenças começam a construir-se muito antes que o professor em formação tenha decidido dedicar-se ao ensino e afectam directamente a interpretação e valorização que este faz das experiências de formação. Esta modalidade de formação a que Marcelo (2002,a) denomina de *aprendizaje por la observación*, é uma aprendizagem, muitas vezes inconsciente e chega mesmos a criar expectativas e crenças difíceis de remover.

Os professores no início de carreira trazem consigo *a very strong sense of self as teacher* (Bullough, 1989: 143). Segundo este autor a “auto-imagem” que o professor traz é resultado dos anos de experiência como aluno e como familiar de alunos e tem a ver

como o professor principiante encara a formação, rejeitando as ideias e conceitos e até skills que não se encaixam nas suas representações, valorizando e dando credibilidade às ideias que confirmam o seu ego.

Liston e Zeichner (1993) afirmam que as perspectivas, os conceitos e as disposições com que o aluno chega à instituição de formação inicial influenciam em grande parte aquilo que ele aí aprenderá. As representações (percepções) sociais baseiam-se ainda em valores que variam segundo o grupo social em que emergem e segundo os saberes anteriores reactivados pelas situações o que significa que estão relacionados com sistemas de pensamento mais abrangentes, ideológicos e culturais. Estão também relacionados com o estágio dos conhecimentos científicos, com as condições sociais e com a experiência individual e afectiva do indivíduo. As representações através dos diferentes significados que lhe são atribuídos, são a expressão dos indivíduos e do grupo que os originam e dão uma definição específica do objecto que representam. As representações são assim uma forma de saber prático que relacionam o indivíduo com o objecto.

No início da sua iniciação à prática, os professores valorizam o saber da experiência em detrimento da teoria. No entanto, Marcelo (1991) discorda desta opinião e seguindo a linha de Dewey (1938) afirma que *experiencia no es sinónimo de educación* e acrescenta que valorizar a experiência pressupõe quão agradável ou desagradável é essa experiência. E ainda, uma vez que a experiência não se gera no vazio, mas pelo contrário se adquire a partir de estruturas conceptuais adquiridas anteriormente pelo indivíduo, saber qual os efeitos que essa experiência terá na transferência de conhecimentos em experiências futuras. Marcelo considera que o conhecimento prático do professor surge a partir da experiência e por transmissão oral.

O pensamento prático do professor é uma mescla singular de teorias formais, crenças, valores e conhecimentos extraídos da experiência pessoal e profissional, assimilados da cultura profissional e extra profissional. Compõem-se de esquemas de interpretação, decisão, actuação e valorização acerca da prática, gerados na acção e aplicados na mesma. O pensamento prático é idiossincrático, próprio de cada profissional, produto de um desenvolvimento histórico, complexo e singular. É um pensamento cheio de mitos, crenças e ideologias, obstáculos ao desenvolvimento de um novo conhecimento. É conservador, gerado na experiência e alimentado na tradição, influenciado pela cultura e ideologia dominante e as exigências adaptativas da estrutura social da instituição escolar (Pérez e Gimeno, 1988).

Para explicar melhor o pensamento prático do professor, Zeichner e Tabachnick (1982), diferenciam a estrutura interna do pensamento prático do professor entre as ideologias didácticas (conjunto de crenças sistemáticas acerca do ensino/essenciais ao

ensino) e perspectivas didácticas (conjunto coordenado de ideias e acções que o professor utiliza na presença de uma situação problemática/modo ordinário de pensar e sentir do professor ao actuar sobre uma situação). Em cada concretização pessoal do pensamento prático do professor pode perdurar uma ou outra componente, ideias explícitas ou fragmentos ideológicos inconscientes.

O processo de produção de competências é um processo multidimensional, individual e colectivo, sempre contingente, depende do contexto e do projecto de acção. As competências emergem a partir da mobilização e confronto de saberes, em contexto profissional. O conceito de competência traduz “o saber encontrar e por em prática respostas apropriadas ao contexto na realização do um projecto” (Canário, 2001:30). A produção de práticas pedagógicas emerge a partir de um processo de aprendizagem colectiva, do qual emergem as competências individuais, remete assim para processos de socialização profissional (Canário 2001:31).

O conhecimento do professor está intimamente ligado às crenças, chegando mesmo a confundir-se com elas (Ennis; 1994; Housner & French, 1994, cit. Onofre 2003). Marcelo (2002,a) citando Pajares afirma que as crenças distinguem-se do conhecimento pela clara conotação afectiva e avaliativa que possuem: *“El conocimiento de un tema se diferencia de los sentimientos que tengamos sobre ese tema, de la misma manera que se diferencia entre autoconcepto y autoestima, entre conocimiento de sí mismo y sentimiento del valor propio”* (Pajares, 1992:390, apud Marcelo, 2002,a). As crenças formam-se precocemente e tende a perpetuar-se no tempo, muitas vezes, sobrepondo-se à razão, ao tempo, à escola ou à própria experiência.

Segundo Marcelo (2002,a;b), os professores entram na formação inicial com crenças pessoais acerca do ensino, com a imagem de bom professor, a imagem de si mesmos como professores e a sua memória como alunos. Geralmente, estas crenças e imagem pessoais permanecem inalteráveis ao longo da formação e acompanham o professor durante a sua vida profissional; e, de maneira directa, vão influenciar a forma como estes aprendem e ensinam assim como os seus processos de mudança. O mesmo autor não deixa de salientar que da mesma maneira que desenvolvemos conhecimentos e crenças acerca do ensino, dos alunos, da forma como ensinamos, também a forma como conhecemos um determinado conteúdo ou disciplina irá influenciar a nossa forma de ensinar.

Onofre (2001. cit. Marcelo 2002,a) afirma que ao considerarmos o conteúdo que se ensina e se aprende, como argumento de indagação, podemos encontrar diferenças no comportamento observável dos professores, em função do domínio que estes têm do conteúdo que ensinam. Neste sentido, a diferenciação entre crenças e conhecimento deve ser “entendida como uma diferença entre dois níveis interrelacionais da cognição, e

não como dois tipos de cognição independentes” (Onofre, 2003:57). Este autor considera que grande parte do sucesso da formação inicial de professores dependerá da aplicação de meios de formação que tenham em conta esta relação íntima entre crenças e conhecimento e que a construção do conhecimento deverá ser feita através de experiências directas, vivenciadas pelos professores e não de experiências “relatadas” por outros, em que estes não passam de meros receptores.

“A formação deve encontrar processos que permitam procurar individualizar e personalizar a apropriação de experiências de aprendizagem que propõe aos candidatos a professores, permitindo fomentar a emergência de estilos pessoais de olhar e apreender a realidade, os seus desejos, preocupações e problemas pedagógicos, o que implica conceder-lhes o protagonismo em muitas fases do processo de formação”. (Onofre, 2003:58).

1.2.3 Socialização do professor

A formação de professores, na perspectiva de João Formosinho (2001), é uma formação que considera as aprendizagens, as experiências e os processos de socialização, tanto ou mais importantes, para o desenvolvimento humano e profissional, que as aprendizagens resultantes dos processos estruturados do ensino-aprendizagem. O professor enquanto pessoa tem as suas vivências e a sua história de vida e na sua actividade profissional age e interage com os outros (colegas, professores, pais, alunos e comunidade).

O processo que os professores seguem para aprender a ensinar, isto é, para adquirir competências e habilidades docentes é explicado em diferentes perspectivas por Marcelo (2002,a). Uma primeira perspectiva salienta as preocupações dos professores como indicadores das diferentes etapas do desenvolvimento profissional. Uma outra concebe o professor do ponto de vista fundamentalmente cognitivo e, aprender a ensinar é um processo de maturidade intelectual. Uma última enfatiza os factores sociais e culturais da profissão docente e a sua assunção por parte do professor.

Segundo o mesmo autor, esta última considera o período de iniciação profissional como um processo mediante o qual o professor principiante aprende a interiorizar normas, valores, condutas... que caracterizam a cultura escolar em que está integrado e corresponde ao período de socialização. Entendendo-se por socialização “ es el proceso mediante el cual un individuo adquiere el conocimiento y las destrezas sociales necesarias para asumir un rol en la organización” (Van Manen y Schein, 1979: 211, apud Marcelo, 2002,a).

O estágio de iniciação dos professores corresponde ao primeiro contacto do professor estagiário com a prática em contexto de sala de aulas, e corresponde ao período de socialização do professor no sistema. Marcelo (1999) considera que neste

período o professor principiante esforça-se por aceitar os outros (colegas, professores e supervisores) e tenta alcançar um certo nível de segurança, de forma a poder lidar com situações problemáticas que ocorrem no dia-a-dia.

A revisão da investigação sobre a socialização do professor, realizada por Zeichner y Gore (1990, cit. Marcelo, 2002,b) mostra que as variáveis: sexo, idade, raça, capacidade, classe social, religião medeiam o impacto da formação.

O professor, durante o processo de aprendizagem, adquire conhecimentos para que possa transmitir cultura e valores dessa cultura, interiorizando-os na própria personalidade e deve adaptar-se ao meio para poder compreender as necessidades do meio e corresponder com eficácia às suas exigências. A nível institucional, o professor é influenciado pelos próprios colegas, pelos directores e pais, pelo currículo e pela administração. De modo oculto, e ainda que distante, é influenciado pela estrutura económica, social e política em que a escola se insere. Podemos concluir assim que, a socialização do professor depende, em grande medida, das suas experiências prévias, anteriores à formação, os seus modelos de imitação anteriores, da organização burocrática em que se encontra inserido desde o primeiro momento da sua vida profissional, dos colegas e do meio em que iniciou a sua carreira docente. Este processo de socialização realiza-se através da prática, começa na formação inicial, é continuada através da iniciação à prática e continua ao longo da vida. (Marcelo, 1999, 2002,b).

Esta visão integra o papel relevante da formação. No entanto, Estrela e Estrela (1997:65) consideram que “a prática de ensino tende a contrariar e anular os efeitos da formação” ao consideram, tal como Stone e Moris (s/d), que o fenómeno de socialização é gerado em contacto com o meio, mas que o carácter abstracto e teórico do ensino da pedagogia não permite a aquisição de esquemas operatórios. Praia (1991) considera que a dicotomia teoria-prática é um dos pontos fracos da formação inicial de professores. Feiman-Nemser e Floden (1986) valorizam a socialização exercida pelos colegas experientes com o impacto da formação inicial e consideram que esta é uma forma de socialização negativa, pois conduz à manutenção de práticas vigentes, tornando-se os professores agentes passivos e facilmente moldáveis. Esteves (1995: 110) considera que “a formação inicial de professores tende a fomentar uma visão idealizada do ensino, que não corresponde à situação real da prática quotidiana” o que resulta numa crise de identidade (Alves, 1997 e Marcelo, 2002,a) entre o “eu real” e o ideal do professor. Marcelo (2002,a) considera que a formação inicial de professores requer um período de socialização profissional em que o futuro professor vá incorporando e assimilando la cultura de la formación.

O processo de socialização tem de ser assumido como um processo de adaptação mútua, entre a organização e o indivíduo, onde ambos os contextos se acomodam e, em

alguns casos, se enfrentam para gerar novas situações (Road, 1993). O desenvolvimento profissional do professor processa-se por etapas e é influenciado pelo meio sociocultural em que está inserido. Só reflectindo e observando as suas práticas pedagógicas se descobrem as verdadeiras características, que realmente condicionam a prática do futuro professor (Pérez e Gimeno, 1988).

O período de iniciação profissional é assim, o período em que, não só é transmitida a cultura docente ao professor e este a integra na sua personalidade, mas também, de adaptação ao meio social em que se desenrola a sua actividade docente. Este processo poderá ser facilitado se o professor, no momento em que começa a ensinar, se integrar em culturas que lhe são conhecidas ou, pelo contrário, mais difícil, quando integrado em culturas que lhe são desconhecidas, (Marcelo, 2002,a,b).

1.2.4 Choque de realidade

No primeiro ano, o professor não só tem oportunidade de aprender a ensinar, mas também sofre transformações a nível pessoal. Este período é caracterizado pela insegurança e falta de confiança em si mesmo. O professor sente-se um “estrangeiro” num mundo de estranhos, um mundo que lhe é simultaneamente familiar e desconhecido, ainda que tenha passado milhares de horas a ver professores e implicado nos processos escolares, ele não está familiarizado com a situação de começar a ensinar (Johnston e Rian, 1983. cit. Marcelo, 1999), iniciando-se aquilo a que Simon Veenman (1984) chamou “o choque de realidade” (Marcelo,2002,a;b).

Segundo Marcelo (1999,2002,a;b), este autor considera que o primeiro ano se caracteriza por ser um processo de aprendizagens intensas, na maioria dos casos do tipo ensaio/erro, determinado por um período de sobrevivência e onde o valor prático predomina.

O “choque de realidade” é uma expressão que traduz, assim, o impacto sofrido pelo professor no início da carreira e corresponde ao desencanto entre o que o professor idealizou durante o período de formação e a realidade nua e crua que este encontra diariamente em contexto de trabalho. Uma contradição entre a formação essencialmente teórica durante a formação inicial que não prepara os professores para a vida real, para as situações de conflito, formando-os no pressuposto que ensinar é fornecer saber. Esteves (1995: 110) considera que “a formação inicial de professores tende a fomentar uma visão idealizada do ensino, que não corresponde à situação real da prática quotidiana” o que resulta numa crise de identidade entre o “eu real” e o ideal do professor (Alves, 1997 e Marcelo, 2002,a).

As instituições de ensino superior têm sistematicamente esquecido a fase de “aprender a ensinar” (Marcelo 2002,b). Marcelo considera que os programas de iniciação tentam “reduzir ou reconduzir” o impacto do “choque de realidade”. No entanto, afirma que os professores principiantes se confrontam com alguns problemas relativos à profissão docente e citando Valli (1992), afirma que “os problemas que mais ameaçam os professores principiantes são a imitação acrítica de condutas observadas noutros professores; o isolamento dos seus colegas; a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na sua etapa de formação e o desenvolvimento de uma concepção técnica do ensino” (Marcelo, 1999: 114).

A necessidade de relacionarmos a formação inicial com a formação contínua é justificada por Campos, quando afirma que “uma boa parte da formação só se pode efectuar a partir do envolvimento directo dos professores na prática educativa. Pelo que as instituições de ensino superior estão condenadas a procurar e construir formas de parcerias de formação, se o objectivo for a qualidade de ensino” (1995:43).

Marcelo (1999) assumindo as referências de Zimper (1988) considera, ainda, que durante o período de iniciação à prática é dado pouco apoio ao professor principiante, as instituições de ensino superior tem pouca responsabilidade nesta fase e que os professores principiantes têm pouca oportunidade de contacto com outros modelos eficazes. E considera que os programas de iniciação profissional devem ser entendidos na perspectiva de Huling-Austin “como extensões lógicas do programa de formação inicial, e como portas de entrada num programa mais amplo de carreira docente”. Os programas de iniciação reconhecem que os professores principiantes terminaram à pouco tempo o seu período de formação e que necessitam ainda de supervisão e apoio semelhante ao que receberam na sua fase de estudantes” (Huling-Austin 1990:535, apud Marcelo, 1999). Esta autora, ao fazer uma revisão da literatura sobre os conteúdos e investigações da formação inicial, mostra que os programas de formação inicial tem que ser “flexíveis, adaptados às necessidades individuais e à situação de trabalho do próprio professor” e que: “Provavelmente, a referência mais consistente ao longo dos diferentes estudos é a importância do professor de apoio” (Huling-Austin 1990:542, apud Marcelo, 1999). Deste modo, tem de se encarar a formação de professores como um processo contínuo de formação teórica e prática que se estende ao longo de toda a carreira com o objectivo de apoiar o professor na resolução de problemas com que este diariamente se confronta (Huling-Austin 1990; Alves, 1997 & Marcelo, 1999, 2002,b).

Apesar da indefinição do que é ser professor, torna-se urgente perceber como se organiza, como se constrói, como evolui ou estagna o pensamento do professor. A compreensão do universo de referências dos professores, nomeadamente os professores em início de carreira, é fundamental ao seu desenvolvimento profissional. A formação

inicial e permanente do professor deve preocupar-se, essencialmente, com a génese do pensamento prático do professor, incluindo tanto os processos cognitivos como afectivos, que de alguma maneira se interligam e determinam a conduta do professor (Gimeno & Pérez, 1988).

A praxis pode modificar o pensamento do professor e o contexto relacional e organizacional que se estabelece entre os vários intervenientes neste processo de supervisão pedagógica/estágio pedagógico poderá ter uma acção conjunta construtiva e positiva ou pelo contrário resultar numa acção considerada negativa (Sá-Chaves, 1997).

1.2.5 Articulação da teoria com a prática

O estágio pedagógico orientado é decisivo quanto às tomadas de decisão do futuro professor: um técnico racional, numa perspectiva tecnicista ou instrumental, sustentada num carácter uniforme, indiferenciado e estável, que exerce as suas funções a partir do pressuposto da previsibilidade das situações contextualizadas ou um "artista", na perspectiva de Schön (cit. Alarcão, 1996), um professor reflexivo e investigativo, preocupado em equacionar e resolver as situações problemáticas complexas e imprevisíveis com que se defronta e confronta diariamente dentro da sala de aula, estando esta integrada na escola enquanto organização socioeducativa e que pela sua singularidade exige soluções também elas singulares e únicas. O objecto de reflexão deverá ser tudo aquilo que se relacione com a actuação do professor durante o acto educativo. É necessário que o professor tenha conhecimento na acção, conhecimento que os professores manifestam no momento em que executam a acção. O conhecimento na acção é dinâmico e resulta segundo Schön da arte, da técnica e da ciência e da reformulação da própria prática. O conhecimento na acção passa, assim, pelo diálogo com as situações através da reflexão na acção, sobre a acção e sobre a reflexão na acção. Leva o professor a progredir no seu desenvolvimento, a tomar consciência e a construir a sua própria maneira de conhecer.

Os vários estudos e trabalhos de investigação realizados sobre a orientação da prática pedagógica mostram que esta pode modificar de forma positiva o pensamento do professor, reduzindo a insegurança e a ansiedade provocado pelo contacto com a realidade (choque da realidade), uma realidade bem diferente das teorias e crenças que o professor traz consigo, adquiridas pela sua experiência anterior à formação inicial e pela própria formação inicial (componente teórica) ou pelo contrário pode traduzir-se em insatisfação levando o professor a adoptar uma atitude acrítica e de imitação face aos modelos impostos pelo orientador (Veenman, 1984).

A Supervisão é uma técnica, uma ferramenta usada para perceber e melhorar a prática de modo autoritário ou democrático. O processo de supervisão, durante a Prática Pedagógica, é um dos factores mais importantes na formação inicial de professores. Contudo, não é pelo facto dos professores estagiários terem muitas oportunidades de prática em contexto real, nem pelo facto de serem supervisionados que adquirem os conhecimentos e competências profissionais necessários capazes de equacionar e resolver as situações problemáticas com que se confronta e defronta diariamente dentro da sala de aula, mas sim, uma natureza integrada nas dimensões contextuais que compreende os processos formativos como práticas relacionais do tipo sistémicas que não admitem efeitos de fragmentação, dicotomia ou de ruptura epistemológica (Sá-Chaves, 1997). Uma nova epistemologia da prática preconizada por Schön (1983) e divulgada por Alarcão (1991) e que diz respeito à natureza das circunstâncias que envolvem os actos de formação.

Os programas de formação não podem surgir só porque se tem autonomia ou de fundamentos pouco consistentes. É preciso que resultem do questionamento da teoria em articulação com a prática (Estrela et al., 2002). Nas últimas décadas, a questão da articulação entre formação inicial e prática pedagógica tem estado no centro de debates e reflexões. Enfatiza-se a importância da formação de professores associada à mudança da escola e ao longo da vida. No entanto, as estratégias e métodos de formação continuam a inspirar-se nos princípios da escola tradicional. (Canário, 2001). Segundo Shön (cit. in Alarcão, 1996), o estágio pedagógico deve ser considerado tão importante como qualquer outro conteúdo do currículo. Alarcão (1996) considera que o estágio pedagógico continua a ser “[...] o parente pobre de todas as disciplinas [...]”, isto porque “[...] a Universidade se demite das sua função de ajudar o aluno a relacionar teoria e prática e a saber servir-se do seu saber para com ele resolver problemas práticos[...]”. Este trabalho exige do professor-orientador a capacidade de articular os conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos, inserindo os professores estagiários no contexto escolar e na reflexão crítica das praxis.

Este é um factor importante porque a Prática Pedagógica supervisionada faz parte da programação inicial da responsabilidade de uma instituição de ensino superior e realiza-se numa escola que aceita colaborar no desenvolvimento profissional do futuro professor, e em que se estabelecem importantes relações que é preciso conhecer e compreender.

Uma vez que o contexto relacional positivo constitui um factor importante, e até fundamental para o bom funcionamento do processo de supervisão, convém procurar saber quais são os eventuais problemas que nele existem. A relação entre a teoria e a prática é uma questão preocupante pois estas só assumem significado se relacionadas e

forem capazes de se revelarem uma à outra (Cevidanes, s/d). A relação entre a instituição de ensino superior e a escola em que irão actuar, assim como a necessidade de contacto entre o professor-formador e a realidade da escola de ensino são fundamentais, para que haja coerência entre a realidade e a formação.

Por este motivo é necessário perceber que tipo de relações e percepções existem entre a “tríade”- professor cooperante/orientador de escola, supervisor da instituição do ensino superior e o professor estagiário.

1.2.6 A tríade no processo de desenvolvimento do professor

A concepção de supervisão como estratégia de formação implica a existência de uma relação sistemática e sistémica entre todos os seus intervenientes: professor estagiário, supervisor universitário e professor cooperante. No actual panorama português, diversos estudos provam que o início de carreira tem características específicas e por isso, os professores deveriam ter um acompanhamento especial.

De acordo com esta perspectiva, e como praticamente em todos os sistemas, a funcionalidade de todo este processo de supervisão está dependente da actuação de cada um dos actores que nele participa. Esta relação interpessoal deve ser desenvolvida num ambiente favorável de compreensão e inter-ajuda para que o processo de supervisão se desenrole nas melhores condições formativas, tanto no que diz respeito às situações da Prática Pedagógica e sua supervisão como no que diz respeito às instituições e órgãos educativos.

Na análise da literatura sobre Supervision in Teacher Education, McIntyre & Byrd (1998) destacam um dos estudos mais conceituados realizados por Griffin, Barnes, Hughes, O’Neal, Defino, Edwards e Hukill (1983), em que os professores estagiários consideraram a supervisão como a característica mais importante da orientação das práticas dos estagiários, tendo o professor orientador de escola/cooperante o papel mais proeminente. Neste trabalho, os professores estagiários consideravam que o professor orientador tem uma influência significativa sobre o estágio, porque observam e interagem com ele muito mais tempo que com qualquer outro profissional, na sua prática. O supervisor universitário é visto como um membro mais tolerante, seguro e independente da tríade. Embora a tríade trabalhe em conjunto, produzindo todos os dias novos saberes, nas suas interacções existe sempre tensão e alguma angústia, causadas pela falta de comunicação e acordo quanto às responsabilidades de cada membro da tríade.

Segundo os mesmos autores, numerosos estudos encontraram diferenças nas percepções dos professores orientadores, dos supervisores e dos professores estagiários

acerca do papel de cada um, das expectativas, das tomadas de decisão e do processo de regulamentação da formação.

Os supervisores do ensino superior e as instituições consideram que a aplicação da teoria na prática é um dos principais problemas. Consideram ainda que, muitos dos problemas que aparecem durante o processo de supervisão surgem dos conflitos filosóficos da cooperação entre o professor cooperante (conservador) e o professor supervisor (liberal). A maioria dos supervisores consideram como grandes problemas a falta de comunicação, ou tarefas, que assegurem a continuação do trabalho de equipa da tríade.

Neste estudo, os autores concluem que, apesar de se sentirem pressionados pelo tempo e sobrecarregados pelas inúmeras responsabilidades do estágio, os supervisores, tal como, os professores cooperantes e estagiários têm que ser flexíveis, possuírem senso de humor e capacidade de trabalhar em equipa e que a sua relação interpessoal deve ser desenvolvida num ambiente favorável de compreensão e inter-ajuda para que o processo de supervisão se desenrole nas melhores condições, tanto no que diz respeito às situações da Prática Pedagógica e sua supervisão, como no que diz respeito às instituições e órgãos educativos. Também consideram que, em supervisão todos os membros da tríade têm de ter respeito uns pelos outros, devem comunicar clara e concretamente, não julgar e encorajar a participação activa de cada um nas tomadas de decisão e na atribuição de papéis. Estas qualidades vão influenciar as relações que se estabelecem entre o professor orientador/cooperante, supervisor de ensino superior e o professor principiante. Sendo a sua componente crucial a habilidade para trabalharem em conjunto, a confiança e respeito mútuos e a crença de que cada um é capaz de se aperfeiçoar de forma competente são fundamentais (Marcelo, 1999).

O professor cooperante é o titular da turma, que acolhe o estagiário e participa na sua iniciação profissional. É um profissional que se insere de livre vontade no projecto de formação da instituição de ensino superior, seleccionado e remunerado por esta, as suas funções são definidas pela mesma. Há, por isso, melhores condições de articulação entre a instituição formadora e o professor cooperante, podendo assim, de acordo com as suas afinidades trabalhar ou não em conjunto. No entanto o perfil exigido ao orientador de estágio não está definido. Para além dos normativos legais inicialmente previsto, as instituições formadoras exigem, por norma, experiência e reputação profissional (Formosinho e Niza, 2002).

Com efeito, o ordenamento jurídico reconhece que as funções desempenhadas pelo orientador de estágio devem ser desempenhadas por um professor especializado e por isso, em 1997, criou, por Decreto, a área de formação especializada em “Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores” (Dec. Lei nº95/97 de 23 de Abril) e em 1999

definiu “Os Perfis de Formação na Formação Especializada de Professores” (Despacho Conjunto nº 198/99, de 15 de Fevereiro, publicado em Diário da República, II Série, nº52, de 3 de Março de 1999).

Estas questões assumem um carácter de urgência e formam a base para o sucesso ou fracasso da prática em contexto, enquanto professores estagiários que ensinam agora e ensinarão no futuro.

A definição clara da supervisão enquanto profissão e o papel do supervisor continuam a ser questionados, mas são fundamentais, segundo os próprios professores estagiários, para melhorar a sua própria prática e determinar as visões actuais de poder e autonomia.

2 Questão de Partida

2.1 Pertinência do estudo

A investigação mais recente sobre a formação inicial do professor enfatiza a Prática Pedagógica como componente fundamental no seu processo de desenvolvimento de competências e capacidades, necessárias ao desempenho das funções docentes, devidamente articulada com a escola onde esta se realiza e a instituição de ensino superior que a organiza e promove, sem esquecer as preocupações dos professores estagiários que desempenham um papel muito importante na medida em que se defende que é preciso ter em conta quais as necessidades e exigências específicas destes para que se dê o processo de mudança.

Numerosos estudos encontraram diferentes percepções, nos professores cooperantes, nos supervisores e nos professores estagiários acerca do papel de cada um, das expectativas, das tomadas de decisão e do processo de regulamentação da formação.

A análise bibliografia consultada sobre a investigação feita neste campo suscita-nos a oportunidade do estudo comparativo sobre as auto percepções dos professores estagiários e as percepções dos orientadores de escola e de ensino superior acerca dos problemas inerentes à Prática Pedagógica e identificar as suas causas, na probabilidade de serem diferentes.

2.2 Definição da questão de partida

A Prática Pedagógica na formação inicial de professores tem sido enfatizada por muitos autores como o momento privilegiado do processo aprender a ensinar, uma experiência fundamental no desenvolvimento profissional dos professores, representando

assim uma oportunidade para investigar este processo de formação. Reconhece-se a necessidade de investigar sobre a Prática Pedagógica porque os professores consideram que ela é a componente mais importante da sua formação.

Os programas de formação inicial dos cursos nas variantes de Educação Física e Matemática têm no seu currículo a componente prática, nomeadamente a prática pedagógica supervisionada, também denominada estágio pedagógico. A necessidade de perceber como é que na relação entre o supervisor da instituição de ensino superior, o orientador de escola e o professor estagiário são vistos os problemas práticos que preocupam os estagiários e qual a visão que cada um dos diferentes actores tem deles, fez emergir a seguinte questão de partida: Qual a relação que existe entre as percepções do professor estagiário, do professor orientador de escola e o supervisor de ensino superior acerca dos problemas práticos dos primeiros?

3 Concretização do Problema de estudo

3.1 Questões de estudo

Com base na bibliografia consultada e em tudo o que anteriormente foi referido surgem assim as seguintes questões orientadoras do estudo:

- Na perspectiva dos professores estagiários, dos orientadores e supervisores, quais os maiores problemas e preocupações sentidos pelo professores estagiários durante o estágio pedagógico? Como se caracterizam? Em que momentos ocorrem? Que causas estão na sua origem?
- Será que estes problemas e as suas causas são percebidos da mesma forma pelos três interlocutores?

3.2 Objectivos do estudo

A definição do objecto de estudo ficará mais clara com a formulação dos seus objectivos específicos. Assim, com este trabalho pretende-se:

- Determinar a auto percepção dos professores estagiários relativamente aos problemas sentidos na Prática Pedagógica em contexto real e suas causas;

- Determinar a percepção dos professores orientadores de escola (professores cooperantes) acerca dos problemas inerentes à prática dos professores estagiários e suas causas;
- Determinar a percepção dos professores orientadores de ensino superior (supervisores) acerca dos problemas inerentes à prática dos professores estagiários e suas causas;
- Comparar as percepções dos professores estagiários e as percepções dos orientadores de escola e de ensino superior acerca dos problemas inerentes à prática pedagógica e suas causas.

II. Metodologia

4 Perspectiva de estudo

Este trabalho desenvolvido de acordo com as orientações da investigação qualitativa, não teve como objectivo responder a questões previamente formuladas ou testar hipóteses, mas sim, privilegiar a compreensão dos comportamentos a partir das perspectivas dos sujeitos intervenientes. O trabalho pretendeu ser um estudo descritivo, inserindo-se dentro dos paradigmas do estudo dos processos mediadores, mais propriamente, do estudo do pensamento do professor (Clark e Peterson, 1986), na medida em que se pretendia compreender as percepções dos diferentes actores acerca dos problemas práticos dos professores estagiários.

Advoga-se uma investigação qualitativa que leve a sério as características singulares do pensamento prático do professor, "um pensamento orientado para acção que se gera, desenvolve e transforma em reflexão sobre a prática" (Schön, 1983). Enfatiza-se o estudo dos problemas práticos dos estagiários e a importância de sua análise a partir da perspectiva da tríade: professor estagiário/estudante, professor cooperante /orientador de escola e supervisor/ orientador de ensino superior (McIntyre & Byrd, 1998).

Trata-se, portanto, de um estudo exploratório que visou recolher as percepções dos intervenientes directos no processo de supervisão pedagógica, na situação de estágio/prática pedagógica de professores de Educação Física e Matemática, quanto aos problemas sentidos por estes nas áreas da Intervenção na Escola/Comunidade, da Relação Eu e os Outros intervenientes Investigação/Acção e da Organização e Gestão do Ensino/aprendizagem (Planeamento, Condução de Ensino e Avaliação) e possíveis causas, através das quais se poderá compreender a aquisição e aplicação do seu conhecimento profissional e obter possíveis respostas às questões formuladas e que constituem o objecto deste estudo.

4.1 Contexto de estudo

Para implementação do estudo optou-se por escolher, da região da grande Lisboa, uma Instituição de Ensino Superior Privada e, da região centro, uma Escola Superior de Educação. A instituição privada da região de Lisboa, apesar de ter sido a primeira a autorizar o estudo, foi posteriormente substituída, porque o tempo escasseava e os responsáveis pela supervisão de estágio estavam constantemente a adiar o nosso

contacto com as escolas de acolhimento e os professores cooperantes. Assim, e através de um professor de mais uma das Escolas Superiores da região Centro conseguimos implementar o estudo, ainda antes do final do ano lectivo.

A razão da escolha destes locais ficou a dever-se ao facto, de serem Institutos Politécnicos e de formarem professores de 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico, nas variantes de Educação Física e Matemática. Ao optarmos por estas variantes pretendemos ter uma visão que pudesse representar os problemas de professores estagiários em várias áreas disciplinares: áreas tradicionais, com currículo de cariz académico e intelectual (Ciências e Matemática) e áreas expressivas como são Educação Física.

Na primeira fase deste projecto de investigação e no sentido de se preservar a ética da investigação, após termos decidido quais as instituições a estudar, o nosso primeiro contacto foi com os Presidentes dos respectivos Conselhos Executivos através de uma conversa informal. Exposta a nossa intenção em fazer o estudo, explicitados os objectivos, demonstrada a sua relevância e utilidade no futuro, foi-lhes garantida a confidencialidade e solicitada a sua colaboração. Posteriormente foi enviada uma carta de formalização do pedido de autorização (anexo1). O mesmo processo foi feito com os professores cooperantes (orientadores de escola), supervisores (orientadores de ensino superior) e com os professores estagiários (anexo 2 e 3).

4.2 Dos conceitos às componentes

O conceito chave do nosso estudo foi “percepções sobre problemas” ocorridas durante a prática pedagógica, também identificados como “situações problemáticas”, e definidos por muitos autores como situações que ocorram no desempenho de qualquer tarefa docente (ensino/aprendizagem, investigação/acção, intervenção na escola e na comunidade e na relação entre o “Eu e os Outros”), de difícil resolução e que põem à prova a capacidade de intervenção pedagógica do professor (Onofre e Fialho, 1995).

Na Tabela 1 apresentam-se os conceitos, dimensões e componentes referentes ao estudo em causa. Estes elementos extraídos com base na concretização do problema em estudo foram os principais pontos de interesse deste trabalho. Intencionalmente não foram apresentados os indicadores das diferentes componentes, uma vez que estes surgiram e foram definidos após a Análise de Conteúdo Indutiva.

Se os conceitos revelaram as preocupações acerca do estudo em causa, as dimensões foram definidas a partir da análise da literatura e das investigações feitas nesta área.

Quadro 1- Conceitos, dimensões e componentes de estudo

Conceitos	Dimensões	Componentes
Percepção do professor cooperante em relação aos problemas práticos /situações problemáticas sentidos pelos estagiários	Identificação	Tipologia dos problemas
	Importância	Nível de importância Razão da importância
	Tipicidade	Tipicidade dos problemas
	Variação	Factores de variação Como variaram
	Causas	Causas atribuídas para ocorrência dos problemas
	Consciência	Consciência dos estagiários sobre os problemas sentidos
	Resolução	Factores de resolução Razões da resolução
Percepção do professor estagiário em relação aos problemas práticos /situações problemáticas	Identificação	Tipologia dos problemas
	Importância	Nível de importância Razão da importância
	Tipicidade	Tipicidade dos problemas
	Variação	Factores de variação Como variaram
	Causas	Causas atribuídas para ocorrência dos problemas
	Consciência	Consciência dos orientadores sobre os problemas sentidos
	Resolução	Factores de resolução Razões da resolução
Percepção do Professor supervisor em relação aos problemas práticos/situações problemáticas sentidos pelos estagiários	Identificação	Tipologia dos problemas
	Importância	Nível de importância Razão da importância
	Tipicidade	Tipicidade dos problemas
	Variação	Factores de variação Como variaram
	Causas	Causas atribuídas para ocorrência dos problemas
	Consciência	Consciência dos estagiários sobre os problemas sentidos
	Resolução	Factores de resolução Razões da resolução

As dimensões que constam da Quadro 1, transversais as diferentes áreas de intervenção do estagiário: Escola/Comunidade; Eu e os Outros; Investigação/Acção; Planeamento; Condução de Ensino e Avaliação, serviram de base para identificar as percepções de cada um dos elementos da tríade e de comparação entre as percepções dos professores estagiários, professores cooperantes e supervisores das instituições de superior. Das possíveis dimensões que poderiam servir para analisar os problemas sentidos durante a Prática Pedagógica, estas pareceram-nos ser as mais pertinentes e as

que dentro do período de tempo a que estávamos limitados nos parecem exequíveis. (Quivy, 1998).

5 Amostra

A amostra, inicialmente constituída, pelos principais intervenientes no processo de Estágio/Prática Pedagógica dos dois Institutos Politécnicos escolhidos: todos os professores estagiários, das variantes de Educação Física e Matemática do 3º e 4º anos, pelos seus supervisores do Ensino Superior e cooperantes das escolas de acolhimento, resume-se aos elementos que constam na Tabela 2: 37 professores estagiários a frequentar o último ano do Curso, 3 professores cooperantes e 7 supervisores, recrutados nas Escolas Superiores entre as variantes de Educação Física e de Ciências/Matemática, sem qualquer formação em Supervisão Pedagógica, embora todos eles tenham mais de dez anos de docência (anexo 4). A grande maioria foi recrutada por convite (anexo 5) e tem entre um a cinco anos de orientação da Prática Pedagógica.

Quadro 2 - Amostra: distribuição por Variante, Instituição e Formação específica

			Supervisores		Cooperantes		Estagiários		Total
Instituição		Variante	C/M	EF	C/M	EF	CM	EF	
A	Intervenientes	Educação Física	-	3	1	-	-	13	17
		Matemática/Ciências	3	-	2	-	14	-	19
B		Matemática/Ciências	-	-	-	-	-	-	-
		Educação Física	-	1	-	-	-	10	11
Total			7		3		37		47
A	Orientação de estágio	0-5 anos	2	2	-	2	-	-	6
		6-10 anos	-	-	1	-	-	-	1
		11-15 anos	1	-	-	-	-	-	1
		16-20 anos	-	1	-	-	-	-	1
B		0-5 anos	-	1	-	-	-	-	1

A escolha dos professores estagiários nas variantes de Educação Física e Matemática/Ciências deveu-se ao facto de pretendemos ter uma visão que pudesse representar os problemas de professores estagiários em diferentes áreas disciplinares: áreas tradicionais, com currículo de cariz académico e intelectual (Ciências e Matemática) e áreas expressivas como são Educação Física.

Adoptou-se para este estudo, o método de amostragem por conveniência, uma amostra caracterizada pela sua não representatividade, que assegura a inclusão de

vários tipos de sujeitos, mas não diz quantos ou em que proporções esses tipos aparecem na amostra (Bogdan, Bilken, 1994) e não é probabilístico (Bryman & Cramer, 1993).

6 Instrumentos de recolha de dados

6.1 A entrevista

Como meio de recolha de dados utilizámos a entrevista semi-estruturada. Dado que o problema assume um carácter pessoal e circunstancial (contexto), optámos por utilizar um processo indutivo de inquirição: a entrevista focada ou semi-estruturada. Considerado o instrumento mais adequado em amostra de pequena e média dimensão, permiti-nos recolher pistas, não só, para a caracterização do estudo em causa, mas também, para conhecer algo dos quadros conceptuais do entrevistado, enquanto interveniente no processo. Transformando-os em fontes directas de informação, dando a todos os intervenientes a oportunidade de expressarem as suas opiniões e reacções acerca dos problemas sentidos no Estágio Pedagógico.

Sendo uma entrevista com orientação semi-directa, foi estruturada apenas em termos de objectivos gerais e específicos (anexo 6), elaborado o guião (utilizado em estudos com múltiplos sujeitos e múltiplos locais). Salvaguardando-se a hipótese de um possível alargamento dos temas, por parte do entrevistado, foi ainda elaborada uma grelha de entrevista na tentativa de captar o discurso próprio do sujeito para que a análise se torne evidente. As grelhas de entrevista permitem ao observador anotar e recolher dados sobre dimensões inesperadas do tópico do estudo (Bogdan e Bilken, 1994, p.108).

A validação da entrevista foi realizada, previamente, por um conjunto de três peritos especialista nesta área e por quatro elementos semelhantes à amostra, conhecedores do tema estavam em condições de identificar os seus maiores problemas e de dar sugestões para a melhorar. A cada um foi pedido que lesse atentamente o guião e que assinale-se por escrito as questões que considerava ambíguas ou pouco claras e se considerasse pertinente que sugerisse outras (Bardin, 1997).

6.1.1 Realização da Entrevista

No início de cada entrevista, o entrevistado foi informado dos objectivos deste estudo, garantida a confidencialidade das respostas e da orientação dos dados recolhidos e solicitada autorização para gravar a entrevista. De seguida pediu-se ao entrevistado que expressasse livremente a sua opinião em relação à questão abrangente

colocada pelo interlocutor. Após a sua exposição o entrevistado foi solicitado a responder a novas perguntas e a clarificar ou aprofundar outras, de acordo com o guião orientador. Durante a entrevista procurou dar-se a palavra ao entrevistado, sem que esta liberdade fosse incompatível com os quadros de referência do entrevistado solicitando-lhe, sempre que necessário, o esclarecimento de conceitos ou da situação. No decurso da entrevista, procuramos dispensar o tempo adequado para evitar o cansaço e a desmotivação.

Posteriormente, a entrevista foi integralmente transcrita, respeitando o discurso e as expressões utilizadas pelo entrevistado (Bardin, 1997; Bogdan e Bilken, 1994; Estrela, 1994).

7 Análise de conteúdo

Para tratamento dos dados recolhidos nas entrevistas utilizou-se a análise de conteúdo. Esta técnica de investigação referenciada, de acordo com a definição de Berelson, visou apenas “uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa dos conteúdos manifestos na comunicação” e teve “como finalidade a interpretação destas mesmas comunicações” (Estrela, 1994; Bardin, 1997)

Numa primeira fase, procedeu-se a uma leitura do corpus entrevista, para apreciação sincrética das suas características e avaliação das possibilidades de análise.

A segunda fase, consistiu na codificação da entrevista. “A codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades as quais permitem uma descrição exacta das características pertinentes do conteúdo” (Bardin, 1997:103). Como unidade de registo ou unidade de significação a codificar foram consideradas as preposições das características dos problemas enunciados e as suas causas. Tal como afirmam Estrela, (1994) e Bardin (1997), utilizando termo de Marie-Christine D’Unguru (1974:167) “por proposição entendemos, uma afirmação, uma declaração, um juízo ou uma interrogação ou negação, uma frase ou elemento da frase que estabeleça uma relação lógica entre dois ou mais termos, e que, em princípio, é uma unidade auto-suficiente”.

A determinação de categorias de fragmentação obedeceu a critérios de coerência, homogeneidade, exclusividade e reciprocidade, exaustividade e objectividade, adequadas e pertinentes, determinadas pelos seus indicadores, cujo levantamento foi feito exaustivamente para que a análise pudesse ser válida.

No conjunto das técnicas da análise de conteúdo, a análise da enunciação, pelas suas características distingue-se das outras técnicas de análise de conteúdo e aplica-se particularmente bem à entrevista não directiva (Bardin, 1997: 163). Complementar a uma análise temática transversal previamente feita, a análise da enunciação assenta na

concepção do discurso como acto de fala. O discurso não é um acto “transparente de opiniões”. Enquanto acto inacabado, comporta as suas incoerências e as suas contradições. Na entrevista estes factos são particularmente evidentes uma vez que, o entrevistado embora seja espontâneo no seu discurso é ao mesmo tempo constrangido pela própria situação. Enquanto discurso dinâmico, a “entrevista não directiva é, assim, um material privilegiado na análise de enunciação” (Bardin, 1977: 166).

A análise de conteúdo foi feita com recurso informático ao programa AQUAD 6.0 de Huber (2004). Transcritas na íntegra para suporte informático e gravadas em formato TRF, procedeu-se à codificação das entrevistas (anexo 7 e 8). A selecção das categorias a partir da análise das unidades de registo foi um trabalho exaustivo. O sistema de categorias foi constituído a partir de uma constante análise e reanálise das unidades de registo (anexo 9). Para garantir a validade interna das categorias procurámos assegurar para além da exaustividade a sua exclusividade (Vala, 1986), isto é, para que todas as unidades de registo pudessem ser colocadas numa das categorias e que uma unidade de registo só possa pertencer a uma única categoria. Todo este processo foi acompanhado por um perito, com quem o investigador se confrontou na sua construção. De salientar ainda que na maioria das questões da entrevista as respostas assumiram várias dimensões de análise daí a necessidade de introduzir subcategorias.

Após a análise no programa AQUAD, os dados foram transformados em tabelas e transpostos para Excell a fim de determinar a frequência relativa de cada categoria ou subcategoria (anexo 10) e posteriormente analisar comparativamente a percepção dos professores cooperantes, dos estagiários e supervisores, dos maiores problemas e preocupações sentidos pelos professores estagiários durante a Prática Pedagógica.

7.1 Classificação de categorias

As categorias de classificação das respostas dadas nas entrevistas assumiram várias dimensões de análise, empregando-se neste caso sub-categorias. Aqui se definem as categorias e subcategorias, isto é as componentes de cada uma das dimensões dos conceitos anteriormente apresentadas e a partir das quais classificamos as nossas unidades de registo.

7.1.1 Categorias e subcategorias

Para análise das percepções dos professores orientadores (cooperantes supervisores) e estagiários sobre a identificação das situações problemáticas foram encontradas 6 categorias, algumas subdivididas em subcategorias:

1.Conhecimentos do estagiário - nesta categoria estão classificadas as unidades de registo que se relacionam com as dificuldades do estagiário nos vários tipos de conhecimento.

1.1. Conhecimentos do Conteúdo - nesta categoria estão classificadas as unidades de registo que se relacionam com a falta de conhecimentos científicos relativos aos conteúdos e matérias que ensinam / dificuldades no domínio das várias formas de ensino (e.g., ... falta de conhecimento de algumas matérias....);

1.2. Conhecimento do contexto/diferenciação do ensino – nesta categoria estão classificadas as unidades de registo relacionadas com as dificuldades relativas ao conhecimento dos alunos, da organização e cultura da escola e envolvimento comunitário (e.g., Desconhecimento dos alunos/ DT);

1.3. Conhecimento Didáctico do Conteúdo - nesta categoria estão classificadas as unidades de registo que se relacionam com a falta de conhecimentos que permitem ao estagiário transformar o conteúdo, incluindo no currículo escolar em algo que tem sentido para o aluno/domínio das formas de ensino da matéria (e.g., "... transpor para a prática o que fez no papel...);

1.4 Conhecimentos dos programas - nesta categoria estão classificadas as unidades de registo relacionadas com a falta de conhecimento dos programas (e.g., ... desconhecimento da dimensão e profundidade do programa...);

1.5. Conhecimentos Pedagógico – nesta categoria estão incluídas as dificuldades do estagiário relacionadas com o conhecimento e as crenças sobre os objectivos e os propósitos da educação.

1.5.1. Planeamento - Nesta categoria estão classificadas as dificuldades do estagiário relacionadas com os diferentes aspectos do planeamento das actividades lectivas, a curto, médio e longo prazo.

1.5.1.1. Planeamento de aulas - Nesta categoria estão classificadas as dificuldades do estagiário relacionadas com os diferentes aspectos do planeamento de aulas (e.g., "... seleccionar o que é importante para cada objectivo...);

1.5.1.2. Planeamento a médio e longo prazo - Nesta categoria estão classificadas as dificuldades do estagiário relacionadas com os diferentes aspectos do planeamento de etapas/unidades didácticas (e.g., "...falta de coerência no planeamento das unidades didácticas/lógica...).

1.5.2. Instrução - Nesta categoria estão classificadas as dificuldades do estagiário relacionadas com o processo ensino/aprendizagem, nomeadamente domínio dos conteúdos, apresentação das matérias e acompanhamento de alunos (e.g., ...dificuldade em comunicar com os alunos...).

- 1.5.3. **Gestão/Organização** - Nesta categoria estão classificadas as dificuldades do estagiário relacionadas a organização e gestão dos recursos da aula (e.g., "... distribuição dos tempos pelos diferentes momentos da aula...).
- 1.5.4. **Climas Relacional** - Nesta categoria são classificadas as dificuldades do estagiário relacionadas com a promoção positiva da relação professor/aluno; aluno/aluno e aluno matérias (e.g., ...interagir com os alunos ...).
- 1.5.5. **Disciplina** - Nesta categoria são classificadas as dificuldades do estagiário relacionadas com a prevenção, controlo e remediação do comportamento dos alunos (e.g., ... indisciplina dos alunos...).
- 1.5.6. **Avaliação** - Nesta categoria está classificadas as dificuldades do estagiário relacionadas com os diferentes aspectos da avaliação dos alunos no que diz respeito ao processo ensino/aprendizagem.(e.g., ...definir critérios de avaliação ...).
- 1.5.6.1. **Avaliação formativa** - Nesta categoria estão classificadas as dificuldades do estagiário relacionadas com a avaliação contínua dos alunos, durante o processo ensino/aprendizagem (e.g., ...diversificar os instrumentos de avaliação...);
- 1.5.6.2. **Avaliações sumativa** - Nesta categoria estão classificadas as dificuldades do estagiário relacionadas com a avaliação sumativa e quantitativa dos alunos (e.g., ...atribuir um quatro ou um cinco ...).
2. **Experiências pessoais** - Nesta categoria estão classificadas os problemas sentidos pelo estagiário relacionadas com a sua falta de experiência no ensino e a sua experiência como alunos anterior à entrada na instituição de ensino superior (e.g., ... pouco contacto com a escola...).
3. **Características pessoais e atitudes do estagiário** - Nesta categoria estão classificadas as dificuldades do estagiário relacionadas com as características da personalidade e comportamento do estagiário. (e.g., Eles têm postura, mas tem um bocado de medo...).
4. **Condições do Processo E-A** - Nesta categoria estão classificadas as dificuldades do estagiário relacionadas com os diferentes aspectos das condições do processo ensino/aprendizagem (e.g., ...rácio professor/aluno...).
5. **Processos de Supervisão** - Nesta categoria estão classificados os problemas sentidos pelo estagiário relacionados com o processo de supervisão pedagógica - dinâmica e funcionamento do grupo de estágio com os orientadores (e.g., ... discordância com os orientadores sobre os parâmetros de avaliação...).
6. **Indeterminadas**

7.1.2 Importância dos problemas sentidos pelos estagiários

As categorias de classificação sobre a importância dos problemas sentidos na prática pedagógica foram estabelecidas a partir da análise das respostas sobre o nível de importância e o porquê dessa importância.

1. Assim, para os **Níveis de Importância** foram encontradas três categorias:

- 1.1. Muito importante/importante – quando o estagiário ou o orientador reconhece muita importância ou importância aos problemas. (e.g., eu acho que é fundamental para o processo de ensino);
- 1.2. Pouco importante/alguma importância – quando o entrevistado não reconhece grande importância ou apenas alguma importância aos problemas. (e.g., ... não era nada que me preocupasse muito...);
- 1.3. Indeterminada – quando o entrevistado não especifica o nível de importância ou não responde.

2. Para as **Razões da Importância** foram construídas três subcategorias:

- 2.1. Processo ensino/aprendizagem – quando o entrevistado considera que o grau de importância dos problemas identificados prejudica o Processo Ensino/Aprendizagem. (e.g., ...os alunos é que ficam a perder...).
- 2.2. Formação do estagiário/desenvolvimento profissional do estagiário - quando o entrevistado considera que o grau de importância dos problemas identificados prejudica o desenvolvimento profissional do futuro professor (e.g.,...é muito importante corrigir os erros...);
- 2.3. Indeterminada – quando não se percebe o grau de importância que o entrevistado atribui aos problemas ou outras razões.

7.1.3 Variação dos problemas sentidos pelos estagiários

As categorias de classificação para a variação dos problemas foram estabelecidas também a partir de dois níveis de análise: **variação dos problemas** e **factores de variação**.

1. Para a **variação** foram identificadas três categorias:

Sim – nesta categoria são classificadas todas as unidades de registo que estão relacionadas com a variação positiva dos problemas identificados;

Não – nesta categoria são classificadas as unidades de registo que indicam não ter havido variação dos problemas ou que estes se tenham agravado;

Indeterminada – nesta categoria são classificadas as unidades de registo sempre que o entrevistado não especifica ou não é perceptível o tipo de variação do problema.

2. Os **factores de variação** foram analisados em três dimensões: âmbito da variação, Formação e intervenientes, cada uma delas subdividida em várias subcategorias.

2.1. No **Âmbito da Variação** foram definidas três subcategorias:

2.1.1. **Características pessoais e atitudes do estagiário** – nesta categoria são classificadas as unidades de registo relacionadas os factores de variação com a personalidade e comportamentos do estagiário (e.g., mais segurança, menos medo, adaptação, empenhamento autonomia);

2.1.2. **Conhecimento do estagiário** – nesta categoria estão classificadas as unidades de registo que relacionam os factores de variação das dificuldades com os conhecimentos do estagiário (e.g., melhoria do clima de aula; melhoria do conhecimento didáctico do conteúdo/ formação didáctica);

2.1.3. **Características dos alunos** - nesta categoria estão relacionadas as unidades de registo que relacionam os factores de variação com as características e comportamentos dos alunos (e.g., ...);

2.2. Em relação às **Experiências de Formação** foram definidas seis subcategorias:

2.2.1. **Painel de Discussão** - Nesta categoria são classificadas as respostas que referem a reflexão conjunta como factor de resolução dos problemas práticos (e.g.,as reflexões connosco...);

2.2.2. **Experiência Prática/Prática do ensino real** – Nesta categoria são classificadas as unidades de registo que referem as situações de ensino real com a turma e a experiência adquirida pelo estagiário como factor de variação dos problemas práticos (e.g.,ao longo do estágio fomos ganhando mais experiência....);

2.2.3. **Estudo autónomo** – Nesta categoria estão classificadas as unidades de registo que referem a pesquisa e estudo autónomo como factor de variação dos problemas práticos (eg., ...);

2.2.4. **Ensaio** (e.g., ...notava-se que eles treinavam em casa muitas vezes as instruções.);

2.2.5. **Autoscopia** – Nesta categoria estão classificadas as unidades de registo que se referem a auto-reflexão e auto-crítica do estagiário como factor de variação dos problemas práticos (e.g., de muita reflexão sua...);

2.3. Na dimensão **Intervenientes** foram seleccionadas sete subcategorias: orientadores; supervisor; cooperante; colegas de estágio; professores experientes; tríade; alunos/outros – Em cada uma destas categorias estão classificadas as unidades de registo que relacionam os factores de variação com cada um dos intervenientes.

2.4. **Indeterminadas**

7.1.4 Causas dos problemas da prática pedagógica

Para análise da percepção relativamente às causas dos problemas da prática pedagógica foram encontradas duas grandes dimensões: as causas internas e as causas externas ao estagiário.

1. Em relação às **Causas Internas** foram constituídas três categorias:

1.1. **Conhecimentos do estagiário** - nesta categoria estão classificadas as unidades de registo que se relacionam com causas das dificuldades do estagiário por falta de conhecimentos (e.g. conhecimento do contexto/programas; conhecimento do conteúdo; conhecimento didáctico do conteúdo e o conhecimento pedagógico);

1.2. **Experiências Pessoais** - nesta categoria são classificadas as unidades de registo que se relacionam com a falta de experiência no ensino ou a experiência adquirida ao longo do seu processo de formação como aluno como causa para as dificuldades do estagiário (e.g. Inexperiência do estagiário e socialização antecipatória/experiência como aluno);

1.3. **Características Pessoais e Atitudes do estagiário** - nesta categoria são classificadas as unidades de registo que se relacionam com a personalidade e comportamentos do estagiário como causa das dificuldades identificadas (e.g. sentimentos; atitudes; personalidade; preferências pelas matérias; crenças e expectativas).

2. Em relação às **Causas Externas** foram constituídas cinco categorias:

2.1. **Formações Inicial** - nesta categoria são classificadas as unidades de registo que se relacionam com aspectos da formação na escola Superior e que antecedem o período da prática pedagógica (e.g. Organização e estrutura do Curso; estrutura e funcionamento do estágio; formação insuficiente);

- 2.2. **Características dos alunos/turma** – nesta categoria estão classificadas as unidades de registo que relacionam as causas das dificuldades com as características e comportamentos dos alunos (e.g..);
- 2.3. **Condições do processo ensino/aprendizagem** - nesta categoria são classificadas as unidades de registo que relacionam as causas das dificuldades identificadas com as condições do processo ensino e aprendizagem (e.g. Dinâmica e orgânica da escola de acolhimento; excesso de conteúdos; cumprimento dos programas; rácio professor/aluno).
- 2.4. **Processos de supervisão** – nesta categoria são classificadas as unidades de registo que referem como causas das dificuldades as condições e a dinâmica do processo de supervisão (e.g., ...falta de acompanhamento; diferentes pontos de vista entre orientadores e estagiário; atitudes dos orientadores; incompatibilidade com o cooperante...);
- 2.5. **Estatuto do estagiário** – nesta categoria são classificadas as unidades de registo que identificam como causa a posição que lhe é dada a ocupar ao estagiário, pela organização onde se realiza a prática pedagógica (e.g., ... falta de autoridade do estagiário...; atitudes dos professores...; atitudes dos alunos...).

7.1.5 Situações Tipo

Para classificar a percepção de estagiários e orientadores sobre o tipo de situações problemáticas foram constituídas três categorias:

- 1. **Típicas** – nesta categoria são classificadas as unidades de registo que identificam as dificuldades como situações comuns e próprias do professor estagiário (e.g., ...os problemas são transversais aos professores estagiários...; ... a prática pedagógica é apenas nas áreas curriculares...);
- 2. **Atípicas** – nesta categoria são classificadas as unidades de registo que identificam as dificuldades como situações fora do comum neste período de desenvolvimento do estagiário (e.g., ...só aconteceu este ano...”;

3. Indeterminada.

7.1.6 Resolução satisfatória dos problemas pelos estagiários

As codificações quanto às respostas à resolução satisfatória dos problemas sentidos pelos estagiários foram analisadas a dois níveis: a percepção dos orientadores e a percepção dos estagiários e encontradas 4 categorias:

- 1. A Resolução satisfatória dos problemas foi analisada em três sub-dimensões:

1.1. No **Âmbito da Resolução** foram seleccionadas **cinco** categorias, algumas subdivididas em subcategorias:

1. **Conhecimentos do estagiário** - Nesta categoria são classificadas as unidades de registo que referem o conhecimento do estagiário no âmbito da resolução de problemas (e.g., melhoria na distribuição dos tempos pelos diferentes momentos da aula...);

2. **Características pessoais e atitudes do estagiário** – Nesta categoria são classificadas as unidades de registo que relacionam a resolução satisfatória dos problemas com a personalidade e comportamentos do estagiário (... empenhamento do estagiário...; ... partilha de informação...);

3. **Conhecimento Pedagógico**

3.1. **Instrução** - Nesta categoria estão classificadas as unidades de registo que relacionam a melhoria da intervenção pedagógica do estagiário, nomeadamente ao nível da informação e acompanhamento como factor de resolução das dificuldades do desenvolvimento do Processo ensino e aprendizagem (e.g., ...).

3.2. **Disciplina** - Nesta categoria estão classificadas as unidades de registo que contribuíram para a resolução das dificuldades do estagiário relacionadas com a prevenção, controlo e mediação do comportamento dos alunos (e.g., ...).

3.3. **Clima relacional** - Nesta categoria são classificadas as unidades de registo que identificam uma melhoria da intervenção do estagiário na promoção positiva da relação professor/aluno; aluno/aluno e aluno matérias (e.g., ...)

3.4. **Gestão/Organização** - Nesta categoria estão classificadas as unidades de registo que relacionam a resolução satisfatória das dificuldades com uma melhoria da intervenção do estagiário ao nível da gestão e organização dos recursos da aula (e.g., ...).

4. **Experiências de Formação** – Nesta categoria são classificadas todas as experiências de formação que contribuíram para a resolução satisfatória dos problemas.

4.1. **Ensaio** (e.g., ...treinando em casa as instruções...);

4.2. **Estudo autónomo** - Nesta categoria são classificadas as unidades de registo que referem a pesquisa e o estudo autónomo como factor de resolução dos problemas práticos (e.g.,....);

4.3. **Painel de Discussão** - Nesta categoria estão classificadas as unidades de registo que refere a reflexão conjunta como forma de resolução dos problemas (e.g., ...reflexões conjuntas...);

4.4. **Experiência prática/Prática do ensino real** – Nesta categoria estão classificadas as unidades de registo que se referem a situações do ensino real com a turma e a experiência adquirida pelo estagiário como factor de resolução (e.g., ...);

- 4.5. **Autóscopia** – Nesta categoria estão classificadas as unidades de registo que se referem à auto – reflexão e auto – crítica como forma de resolução dos problemas práticos (e.g., ... auto-análise...);
- 4.6. **Observação de aulas** – Nesta categoria estão classificadas as unidades de registo que se referem à observação de aulas como forma de resolução dos problemas práticos (e.g., ...)
5. **Intervenientes** - Nesta categoria são classificados todos os intervenientes que contribuíram para a resolução satisfatória dos problemas (e.g., orientadores, professores cooperantes, professores supervisores; colegas/colegas de estágio, professores experientes e outros).
6. **Não** - Nesta categoria estão classificadas as unidades de registo dos estagiários e orientadores que considerem os problemas não resolvidos.
7. **Nem sempre** - Nesta categoria são classificadas as unidades de registo dos orientadores e estagiário que considerem que os problemas nem sempre foram resolvidos satisfatoriamente.
8. **Indeterminada**

7.1.7 Consciencialização dos estagiários e dos orientadores sobre os problemas da prática pedagógica

Por fim, foram codificadas as respostas relativamente à consciencialização dos estagiários e dos orientadores sobre os problemas da prática pedagógica encontrando-se duas sub-dimensões: consciência dos orientadores e Consciência dos estagiários.

1. Em relação à percepção dos Orientadores quanto à consciência dos estagiários sobre os problemas identificados foram estabelecidas quatro subcategorias:
 - 1.1. **Sim** – Nesta categoria estão classificadas a unidades de registo sempre que os orientadores considerem que os estagiários têm consciência;
 - 1.2. **Não** - Nesta categoria estão classificadas a unidades de registo sempre os orientadores considerem que os estagiários não têm consciência;
 - 1.3. **Nem sempre** – nesta categoria estão classificadas a unidades de registo sempre que os orientadores considerem que nem sempre os estagiários têm consciência dos seus problemas;
 - 1.4. **Indeterminada** - Nesta categoria são classificadas a unidades de registo sempre que os orientadores apresentarem dúvidas ou não responde claramente.
2. Em relação à percepção dos estagiários sobre a consciência dos orientadores foram estabelecidas seis subcategorias categorias:
 - 2.1. **Sim** - sempre o estagiário considere que o professor cooperante e o supervisor têm consciência;
 - 2.2. **Sim cooperante** – sempre que o estagiário considere que só o cooperante tem consciência;

- 2.3. Sim supervisor - sempre o estagiário considera que só o supervisor tem consciência;
- 2.4. Não – sempre que o estagiário considera que nem o professor cooperante e nem o supervisor têm consciência;
- 2.5. Nem sempre - quando o estagiário considera os orientadores nem sempre têm consciência);
- 2.6. Indeterminada - sempre que os orientadores têm dúvidas ou não respondem claramente.

7.2 Limitações do Estudo

As limitações que a seguir se apresentam resultaram da aplicação dos instrumentos de recolha de dados, dos condicionalismos espaço-temporais e da natureza da própria investigação do estudo em causa, estas últimas assumidas conscientemente.

Os sucessivos adiamentos da instituição de ensino privado em nos colocar em contacto com as escolas de acolhimento e os professores cooperantes e a escassez do tempo obrigou-nos a abandonarem esta instituição e a optar, já no final do primeiro semestre, por uma instituição de ensino público também na região Centro, mesmo sem a variante de Ciência/Matemática.

O facto do trabalho de campo se ter realizado no final do segundo semestre (Maio, Junho e Julho); das escolas de acolhimento se encontrarem geograficamente dispersas e a disponibilidade dos professores, delimitou-nos no tempo e não nos permitiu alargar as entrevistas a todos os possíveis intervenientes.

As dimensões escolhidas como termo de comparação entre a percepção dos professores estagiários, cooperantes e supervisores foram encontradas tendo em conta a revisão da literatura, no entanto estamos conscientes que outras poderiam ter sido identificadas. Factores imprevistos obrigaram-nos também a excluir a análise comparativa dentro de cada grupo.

Num estudo onde a qualidade dos instrumentos de recolha de dados e o seu uso são fundamentais, a pouca adesão dos intervenientes ao “Diário” fez com que excluíssemos este instrumento. O mesmo aconteceu em relação a algumas entrevistas, aquando da sua transcrição, por não serem perceptíveis os problemas identificados pelos entrevistados devido à qualidade das gravações.

O facto de se ter optado por uma entrevista semi-estruturada, dado que o problema assumia um carácter pessoal e circunstancial, permitiu-nos recolher pistas, não só, para a caracterização do estudo em causa, mas também, para conhecer algo dos quadros conceptuais do entrevistado, enquanto interveniente no processo. No entanto, não sabemos até que ponto o entrevistado não se terá esquecido de alguns pormenores que

poderiam ser relevantes para o estudo em causa ou até mesmo, não terá sido “politicamente correcto”, sabendo que o seu depoimento estava a ser gravado.

Em Educação não há conhecimento que não seja contextualizado, situado no tempo e no espaço e em que o investigador não se limita a explicar os fenómenos estudados, mas onde ele se constitui como parte da pesquisa, implicando-se no estudo. Neste contexto pareceu-nos que o estudo multicasos seria o mais adequado.

III. Apresentação e análise dos resultados

Neste capítulo iremos apresentar e analisar os resultados do tratamento estatístico dos dados relativos às percepções dos sujeitos em estudo, obtidos através da análise de conteúdo das entrevistas. Para este efeito, recorreremos a uma estratégia de análise que permitisse identificar a convergência ou divergência entre as percepções dos professores estagiários, cooperantes e supervisores. Em primeiro lugar serão apresentados por áreas os resultados do estudo descritivo e em seguida os resultados do estudo comparativo.

Independentemente da estratégia utilizada e, numa tentativa a assegurar a validade da interpretação e as conclusões, tentámos assegurar-nos que essa análise era conseguida com critérios de qualidade. A partir da análise dos resultados procurámos mostrar todas as evidências relevantes e a partir delas tirámos as conclusões. Para facilitar a leitura, optámos por apresentar os resultados, em quadros que integram a percepção dos professores cooperantes estagiários.

Para a apresentação e análise dos resultados do estudo considerámos que a ordem seria importante. Partimos do pressuposto de que o desenvolvimento profissional do professor não se faz à margem do meio em que está inserida a sua actividade docente, das relações que estabelece com os outros e da investigação que faz sobre a sua própria prática, ou seja, do estudo de problemas práticos com o fim de obter resultados também eles práticos, para poder resolver as situações problemáticas com que se confronta e defronta diariamente dentro da sala de aulas.

Assim, optámos por analisar em primeiro lugar os resultados obtidos nas áreas de intervenção na Escola/Comunidade, da relação entre o Eu e os Outros e de Investigação/Acção para depois passarmos a analisar os resultados referentes à na Organização e Gestão do Ensino: Planeamento, Condução de Ensino e Avaliação.

Numa primeira fase, recorrendo às frequências relativas de cada variável em estudo, dentro de cada área, procederemos à análise descritiva das principais evidências relativas a cada grupo destacando as particularidades de cada um e, ainda dentro de cada variável, realizámos o cruzamento dos resultados encontrados, procurando destacar as diferenças e semelhanças existentes, terminando a análise de cada variável com uma síntese das principais evidências encontradas.

Numa segunda fase, procederemos a uma análise interpretativa, cruzando os resultados encontrados entre a percepção dos professores cooperantes, estagiários e supervisores nas diferentes dimensões do estudo, de acordo com os objectivos do estudo e, sempre que possível, comparando os resultados mais relevantes com a literatura de referência consultada.

8 Análise descritiva e comparativa da percepção dos professores cooperantes, estagiários e supervisores acerca dos problemas sentidos em relação à promoção/intervenção do estagiário na Escola e à Comunidade

8.1 Âmbito dos problemas sentidos em relação à Escola e à Comunidade

No âmbito dos problemas identificados, em relação à promoção Escola/Comunidade, constatamos que o maior problema/preocupação sentido pela tríade foi, sem dúvida, **a ausência de experiência na escola** de acolhimento.

Quadro 3- Âmbito dos problemas sentidos pelos estagiários - percepção do estagiário, cooperante e supervisor - frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Âmbito dos Problemas Escola/Comunidade	Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias	Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Ausência Experiência na Escola (EOE)	2	50%	16	34%	5	42%
Ausência Experiência na Escola (DOE)	1	25%	15	32%	1	8%
Ausência Experiência na Escola	0	0%	10	21%	2	17%
Características P/attitudes Estagiário	1	25%	2	4%	3	25%
Conhecimento do Contexto	0	0%	2	4%	0	0%
Indeterminada	0	0%	2	4%	1	8%
Total	4	100%	47	100%	12	100%

Na percepção dos professores cooperantes o maior problema relaciona-se com a **Ausência de Experiência na Escola** (75%), nomeadamente a incompatibilidade de horários “... eles estão em estágio, mas também estão em aulas, não era compatível...” e nas características do estagiário (25%).

No âmbito dos problemas sentidos pelos estagiários e analisando o quadro podemos observar que o maior problema sentido também foi a **Ausência de Experiência** na Escola de acolhimento (87%), por exemplo “... não desempenhámos qualquer função fora das aulas”, “...foi um campo vedado a nós por imposição da própria escola...”. O Conhecimento do Contexto foi outros dos problemas sentidos, embora percebido como um dos maiores problemas apresenta percentagens muito inferiores.

Na percepção dos professores supervisores, a **Ausência de Experiência** na Escola (67%) foi um dos maiores problemas sentidos, quando afirmam “...deviam ter no seu horário espaço para eles poderem participar” ou “...na forma como está organizada a prática pedagógica...”. Os problemas relacionados com as Características Pessoais e

atitudes do estagiário (25%) “Alguns problemas de iniciativa...” foram igualmente importantes, mas em termos percentuais muito mais reduzidos.

Analisando os dados podemos inferir que **a percepção dos professores cooperantes, estagiários e supervisores é idêntica** quanto aos problemas sentidos pelos estagiários no âmbito da intervenção/promoção da Escola e da Comunidade. No entanto, os professores estagiários consideraram que a **ausência de experiência na escola** se deveu mais à dinâmica e orgânica da escola de acolhimento, enquanto os professores supervisores e os professores cooperantes consideraram que esta ausência está relacionada, essencialmente com a Estrutura e Organização do Curso, nomeadamente a Prática Pedagógica, por exemplo quando afirmam “... na forma como organizámos a Prática Pedagógica...”.

Em termos estatísticos não há diferença significativas a assinalar excepto entre a percepção dos estagiários e dos orientadores quanto aos problemas relacionados com as suas características pessoais e atitudes, em que o registo de frequências é significativamente menor comparativamente com os registos dos professores orientadores.

8.2 Importância dos problemas

Analisando o Quadro 4 podemos verificar que a percepção dos professores cooperantes, professores estagiários e supervisores é a mesma. A tríade é unânime ao afirmar que deu **muita importância** aos problemas sentidos pelos estagiários - cooperante 100%, estagiário 83%) e supervisor 75% - não só na **Formação do Professor** como também o desenvolvimento do **Processo Ensino/Aprendizagem**.

Quadro 4 - Importância dos problemas sentidos pelos estagiários - percepção do estagiário, cooperante e supervisor -frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Importância dos Problemas	Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias	Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Muito Importante	1	33%	2	7%	0	0%
Muito Importante: Formação	2	67%	16	53%	3	75%
Muito Importante: Processo E/A	0	0%	7	23%	0	0%
Pouco Importante: Formação	0	0%	2	7%	1	25%
Pouco Importante	0	0%	2	7%	0	0%
Indeterminada		0%	1	3%	0	0%
Total	6		30		4	

São testemunho, as palavras do professor cooperante “...chamei-lhes a atenção... sou delegado de desporto, sou delegado de turma, e tentei dar-lhes...falei-lhes na área de projecto... explique-lhes o funcionamento da escola...”; do professor estagiário “...porque eu acho que se tivesse realizado essas áreas com os alunos, agora futuramente ia-me sentir mais à vontade”, do supervisor “...Eu acho que é um problema grave a falta de consciência do seu papel de educador e do seu papel de intervenção...”. No entanto, só os estagiários consideram os seus problemas como muito importantes para desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem e afirmam: “...é que há dificuldades que os alunos sentem em sala de aula que só conseguem superar nessas áreas, por isso é importante que o professor consiga acompanhar.”, embora com uma frequência relativa muito baixa. Apenas, uma pequena percentagem de professores estagiários percepcionou estes problemas como pouco importantes.

Em síntese poderemos inferir que, **a maioria dos intervenientes são unânimes** ao assinalarem que **as maiores dificuldades sentidas** foram **muito importantes**, principalmente, para **formação do professor estagiário**.

8.3 Variação dos problemas

A leitura do Quadro 5 permite-nos verificar que na percepção dos professores cooperantes a maioria dos problemas identificados na promoção/intervenção do estagiário na Escola/Comunidade se manteve.

Quadro 5 – Factores de variação -percepção do estagiário, cooperante e supervisor -frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema.

Factores de variação dos Problemas	Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias	Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Características Pessoais e atitudes	0	0%	2	9%	1	50%
Professores Experientes	0	0%	1	4%	0	0%
SIM: Indeterminada	0	0%	3	13%	0	0%
Não	3	100%	11	48%	1	50%
Nem Sempre	0	0%	1	4%	0	0%
Indeterminada	0	0%	5	22%	0	0%
Total	3	100%	23	100%	2	100%

Na percepção dos professores estagiários a maioria dos problemas não variou (48%) “*Foi sempre igual desde o início até ao final.*”; 26% considerou que houve variação dos problemas, mas na maioria destas variações os estagiários não têm percepção ou não

especificaram as razões de variação, apenas 9% atribuiu a variação dos problemas às suas características e à intervenção dos professores experientes (4%).

A percepção dos supervisores divide-se entre a não variação dos problemas (50%) e a variação dos problemas graças às características dos estagiários (50%) através do seu empenhamento e maior autonomia *“Isso revela uma maturação, um crescimento, um estar deles na escola”*. No entanto, sendo o número de respostas (2) muito inferior ao número de supervisores (7) e se considerarmos que os supervisores consideram como principal problema a “Ausência de Experiência” na escola, poderemos afirmar que os problemas nesta área e na perspectiva dos supervisores se mantiveram.

Na área de intervenção **Escola/Comunidade**, comparando a percepção dos estagiários com a percepção dos orientadores e, se considerarmos que, o número de respostas dadas pelos supervisores (2) foi muito inferior ao esperado; a frequência relativa de respostas indeterminadas dos estagiários; e, o facto de a tríade ter identificado como principal problema a “Ausência de Experiência”, podemos afirmar que, **os problemas nesta área se mantiveram**.

8.4 Causas dos Problemas /Factores de Origem

Numa primeira análise, a ausência de experiência do estagiário na Escola e na Comunidade, segundo a percepção da tríade teve origem maioritariamente em **Causas Externas** ao professor estagiário.

Quadro 6 - Factores de origem/causas - percepção do estagiário, cooperante e supervisores - frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Causas dos Problemas		Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Causas Externas	Estatuto Estagiário	0	0%	6	14%	2	25%
	Condições Processo E/A (DOE)	0	0%	12	28%	3	37,5%
	Formação inicial (OEC)	3	60%	16	37%	2	25%
	Processo Supervisão	1	20%	1	2%	0	0%
	Sub-total	4	80%	35	81%	7	88%
Causas Internas	Características Pessoais e atitudes	1	20%	2	5%	0	0%
	Conhecimento do contexto	0	0%	1	2%	0	0%
	Experiências Pessoais	0	0%	3	7%	0	0%
	Sub-total	1	20%	6	15%	0	0%
Indeterminada		0	0%	2	5%	1	13 %
Total		5	100%	43	100%	8	100%

Observando o Quadro 6, podemos verificar que na percepção dos professores estagiários, a origem dos problemas sentidos na intervenção/promoção da relação Escola e na Comunidade esteve directamente relacionada com **Causas Externas** ao estagiário. A principal causa esteve na **Formação Inicial** (37%), nomeadamente na estrutura e organização do curso (EOC), são exemplos: “... *deve-se à estrutura do curso em si.*”, “... *o estágio de Educação Física, resume-se um bocado à sala de aula...*”, em segundo lugar estão as causas relacionadas com a dinâmica e orgânica da escola de acolhimento (28%) - **Condições do processo do E/A** (DOE) “... *há ali professores que dão a sua aulinha e vão-se embora... eles acomodam-se.*”; “... *a própria escola impunha isso por causa do seu funcionamento e achava que não seria necessário nós intervirmos.*” Em terceiro lugar com 14%, consideram que a origem dos problemas está no **Estatuto do Estagiário**: “...*à pouca importância que nos dão.*”; “...*não sentir aqueles alunos como meus...*”. O **Processo de Supervisão** (2%) é a causa menos vezes mencionada. As causas directamente relacionadas com os estagiários tiveram uma frequência relativa muito baixa, sendo a categoria *Conhecimento do Contexto* a de menor frequência relativa/percentual.

Na percepção dos professores Cooperantes, as **Causas Externas** ao estagiário ocupam os primeiros dois lugares do quadro, sendo a principal a **Formação Inicial** (60%) directamente relacionada com a disponibilidade temporal e com a estruturação do curso e do estágio “... *é a questão do horário da escola... Eles tinham que vir cá de propósito durante a semana para reflectirmos porque não podíamos fazer à tarde porque eles tinham aulas*”; assim como o **Processo de Supervisão** (20%), segundo a opinião de um cooperante, o supervisor “...*deveria estar mais tempo e ver a orgânica da escola...*”. Os professores Cooperantes não atribuem a origem dos problemas identificados à dinâmica e orgânica da escola de acolhimento.

Na percepção dos professores supervisores as principais causas centraram-se nas **Condições do Processo E/A** (38%) “...*a organização da escola que os recebe para fazer a prática.*” e equitativamente na **Formação Inicial** (25%), nomeadamente “... *a forma como está organizado o curso...*” e no **Estatuto do Estagiário** (25%).

Pela análise do quadro, podemos inferir que a percepção dos professores cooperantes, estagiários e supervisores sobre as principais causas dos problemas sentidos pelos professores estagiários, na nesta área, são **causas externas** ao estagiário, das quais se destaca a **Formação Inicial**. Dentro da categoria *Formação Inicial* os professores

cooperantes não atribuem a origem dos problemas identificados à dinâmica e orgânica da escola de acolhimento, mas sim, à organização e estrutura do curso.

As **causas internas** são percebidas apenas pelos professores estagiários e em termos estatísticos numa percentagem muito reduzida, estando a sua origem relacionada com as suas **Características e Experiências Pessoais**.

Em termos estatísticos inferimos que se por um lado a percepção da tríade é coerente quanto ao tipo de causas, o mesmo não acontece quanto à origem das principais causas.

8.5 Tipicidade dos problemas

Na área da intervenção **Escola e na Comunidade**, a leitura do Quadro 7 permite-nos verificar que os problemas identificados foram percebidos pelos professores cooperantes, estagiários e supervisores maioritariamente como **situações problemáticas típicas**.

Quadro 7 - Situações tipo - percepção do estagiário, cooperante e supervisor - frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Situação Tipo	Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias	Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Situação atípica	1	33%	4	14%	1	14,3%
Situação típica	2	67%	16	55%	5	71,4%
Situação indeterminada	0	0%	9	31%	1	14,3%
Total	3	100%	29	100%	7	100%

A falta de tempo e de intervenção na escola de acolhimento são as situações mais comuns. Passo a citar opinião de um professor estagiário “... *a falta de tempo é típica...*” e de um professor supervisor “... *é típica... Acho que as escolas não conseguem envolver os nossos alunos nos projectos e numa dinâmica de escola.*”.

As situações problemáticas atípicas, embora mencionadas por todos intervenientes não são relevantes em termos absolutos.

Após análise do quadro, apesar de haver ainda uma percentagem significativa de situações indeterminadas pelos estagiários, poderemos inferir que a maioria das

situações-tipo foi percebida por todos os intervenientes como **situações problemáticas típicas**, não havendo a registar diferenças estatísticas significativas.

8.6 Consciência dos professores cooperantes, estagiários e supervisores sobre os problemas

Na área da intervenção Escola/Comunidade, a análise do Quadro 8 permite-nos verificar que a percepção da tríade é semelhante: a maioria dos orientadores e os professores estagiários tinham consciência dos problemas práticos ocorridos durante a Prática Pedagógica.

Quadro 8 - Consciência dos problemas - percepção do estagiário, cooperante e supervisor - frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Consciência dos Problemas		Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Orientadores	Estagiário: Não	0	0%	0	0%	1	20%
	Estagiário: Sim	3	100%	0	0%	4	80%
Estagiários	Orientador: Não	0	0%	1	3%	0	0%
	Orientador: Sim	0	0%	29	73%	0	0%
	supervisor: sim	0	0%	1	3%	0	0%
	cooperante: sim	0	0%	5	13%	0	0%
	indeterminada	0	0%	4	10%	0	0%
Total		3	100%	40	100%	5	100%

Analisando o quadro verificamos que grande maioria dos professores estagiários considera que os *orientadores têm consciência* dos seus problemas (73%). Apenas uma pequena percentagem (3%) considerou que orientadores não têm consciência dos seus problemas.

Os professores cooperantes foram unânimes ao afirmarem que os *estagiários têm consciência* dos problemas sentidos nesta área. Embora nem todos os supervisores considerem que os professores *estagiários têm consciência* destes problemas, a maioria (80%) considerou que sim.

Em síntese podemos concluir que a maioria dos professores **orientadores e estagiários tinham consciência dos problemas** identificados na área da intervenção/ promoção da relação Escola e Comunidade. Em termos estatísticos não há diferenças significativas a registar.

8.7 Resolução satisfatória dos problemas

Observando o Quadro 9 constatamos que a percepção dos professores cooperantes diverge da percepção dos professores estagiários e supervisores quanto aos factores de resolução.

Quadro 9 - Factores de resolução satisfatória - percepção do estagiário, cooperante e supervisor - frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Resolução satisfatória		Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Âmbito da Resolução	Características Pessoais e atitudes	1	17%	1	5%	1	20%
	Sim-indeterminada	1	17%	4	19%	0	0%
	Sub-total	2	34%	5	24%	1	20%
Formação	Painel de Discussão	1	17%	0	0%	0	0%
	Estudo Autónomo	0	0%	1	5%	0	0%
	Sub-total	1	17%	1	5%	0	0%
Intervenientes	Cooperante	2	33%	1	5%	0	0%
	Professores	0	0%	1	5%	1	20%
	Sub-total	2	33%	2	10%	1	20%
Sim-Total			84%		39%		40%
Nem Sempre			0%	3	14%	0	0%
Não		1	17%	6	29%	1	20%
Indeterminada		0	0%	4	19%	2	40%
Total		6	100%	21	100%	5	100%

Analisando o quadro verificamos que **na perspectiva dos professores cooperantes a maioria dos problemas** sentidos pelos estagiários **foi resolvida satisfatoriamente** (84%) com a sua intervenção (33%), pelas *Características Pessoais e Atitude* dos estagiários (17%) e através do *Painel de Discussão* (17%) “... em vez de reflectirmos no mesmo dia temos que deixar para outro dia que eles não tenham aulas...” ou não indica a forma de resolução. Apenas um cooperante considerou que os problemas sentidos pelos estagiários não foram resolvidos satisfatoriamente.

Na **percepção dos professores estagiários** a maioria dos problemas **não foi resolvida satisfatoriamente** (61%). Segundo estes, dos problemas resolvidos (39%), apenas 10% tiveram a *intervenção dos orientadores*, 5% pelas *Características e Atitudes*

do estagiário e através do *Estudo Autónomo* (5%), não tendo identificado para os restantes o âmbito da sua resolução.

Segundo a **percepção dos supervisores**, os problemas identificados, **maioritariamente não foram resolvidos satisfatoriamente** pelos estagiários (60%) e dos que o foram, as *Características e Atitudes* do estagiário e a intervenção de outros professores foram os principais factores de resolução. São exemplos as afirmações: *“Julgo que eles superaram sem qualquer problema, só à custa do empenhamento e da partilha...”*, *“... mas colegas professores da escola”*.

A análise conjunta dos resultados permite-nos inferir que a **percepção** dos professores cooperantes **não é convergente** com as percepções dos professores supervisores e estagiários, sendo as diferenças estatísticas significativas. No entanto, há a salientar o reduzido número de respostas dos supervisores e dos estagiários o que poderá justificar-se pelo facto da tríade considerar que nesta área os estagiários tiveram pouca ou nenhuma intervenção.

9 Análise descritiva e comparativa da percepção dos professores cooperantes, estagiários e supervisores acerca dos problemas sentidos na área da relação entre o Eu e Outros intervenientes

9.1 Âmbito dos problemas

No âmbito dos problemas sentidos pelos estagiários na relação entre o **Eu e os Outros** intervenientes, numa primeira análise, o Quadro 10 permite-nos afirmar que a **percepção da tríade não é convergente**.

Quadro 10 - Âmbito dos problemas sentidos pelos estagiários - percepção do estagiário, cooperante e supervisor - frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Âmbito dos Problemas Eu/Outros	Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias	Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Nenhum problema	2	33%	12	29%	2	12%
Características Pessoais e atitudes	2	33%	7	17%	3	18%
Clima Relacional	0	0%	0	0%	3	18%
Estatuto de Estagiário	1	17%	4	10%	2	12%
Escola de Acolhimento (DOE)	0	0%	5	12%	1	6%
Indeterminada	1	17%	5	12%	0	0%
Processo de Supervisão	0	0%	8	20%	6	35%
Total	6	100%	41	100%	17	100%

Na percepção dos professores cooperantes (33%), os professores estagiários *não sentiram problemas* nesta área ou os maiores problemas estão relacionados com as *Características pessoais e atitudes* do estagiário (33%) “... uns trabalhavam de uma maneira outros de outra ... o problema é entenderem-se...”. Apenas 17% apontam para o *Estatuto do Estagiário* como um dos principais problemas ou ainda, com a mesma frequência relativa, situações problemáticas indeterminadas.

Os problemas sentidos pelos estagiários repartem-se por um maior número de categorias: 29% dos estagiários consideram *não ter havido problemas*; mas 20% das respostas indicam que os maiores problemas foram sentidos no âmbito do *Processo de Supervisão*, nomeadamente a mudança de supervisor, a relação estabelecida com o supervisor e o próprio perfil dos orientadores: “... o meu maior problema foi a supervisora...”; “... a cooperante de Matemática não é propriamente uma pessoa compreensiva...”. Só em terceiro lugar indicam os problemas relacionados com a sua personalidade e comportamento *Características pessoais e atitudes* do estagiário (17%) - individualismo e egoísmo de alguns colegas; timidez inicial... e capacidade de cooperação; em último lugar indicam os problemas relacionados com o *Estatuto de estagiário* (10%), nomeadamente fazerem-se respeitar pelos alunos ou serem confundidos com os alunos.

Para os supervisores os maiores problemas foram percepcionados no âmbito do *Processo de Supervisão* (35%), seguindo-se os problemas relacionados com *Características Pessoais e Atitudes* do estagiário e o *Clima Relacional*, com a mesma percentagem (18%), como referencia um supervisor “Uma menina com Síndrome de Asperger e uma menina ...deficiente mental... portanto aí ao início não foi fácil...” e outro “... os estudantes estagiários tinham dificuldade em comunicar... no caso que de um deles, que me estou a lembrar não se identificava com a escola...”. Na percepção dos professores supervisores os problemas relacionados com a escola de acolhimento foram menos frequentes, apenas 6% os menciona.

Após a análise do quadro podemos inferir que a percepção dos estagiários e dos professores cooperantes e dos professores supervisores sobre os problemas no âmbito da Relação *Eu e os Outros* não é consensual. Há claramente uma diferença estatística entre a percepção dos professores cooperantes, Estagiários e os Supervisores, quanto ao principal problema percepcionado: enquanto **os professores cooperantes e os estagiários** consideram que **na maioria dos casos não houve nenhum problema**, os

supervisores consideram que **a maioria dos problemas** esteve relacionada com o **Processo de Supervisão**.

Também em relação à categoria **Processo de Supervisão** há uma diferença estatística significativa entre a percepção dos professores Supervisores e Estagiários e a percepção dos professores Cooperantes: os supervisores consideram-no o maior problema e os estagiários o segundo maior problema nesta relação entre o *Eu* e os *Outros*, enquanto **os cooperantes nem sequer o referenciam**.

9.2 Importância dos problemas

A primeira leitura do Quadro 11, permite-nos verificar que na área *Eu* e os *Outros* embora o grau de importância seja semelhante, nem sempre a razão dessa importância é semelhante.

Quadro 11 – Importância dos problemas sentidos pelos estagiários -percepção do estagiário, cooperante e supervisor -frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Importância dos Problemas Eu/Outros		Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Muito importante Ou Importante	Formação do Estagiário	0	0%	6	35%	2	33%
	Processo E/A	1	50%	2	12%		0%
	Indeterminada	0	0%	2	12%	0	0%
	Sub-total	1	50%	10	59%	2	33%
Pouca ou Alguma Importância	Processo E/A	0	0%	2	12%	0	0%
	Formação Estagiário	0	0%	2	12%	1	17%
	Outros	0	0%	0	0%	1	17%
	Sub-total	0	0%	4	24%	2	33%
Indeterminada		1	50%	3	18%	2	33%
Total		2	100%	17	100%	6	100%

Nesta tabela poderemos verificar que a importância dos problemas sentidos pelos professores estagiários nesta área foi percepcionada pelos professores cooperantes como *muito importantes* para o *Processo Ensino/Aprendizagem* (50%) ou não especificaram o grau de importância (50%).

Os professores estagiários percepcionaram os problemas sentidos nesta área como *muito importantes/ importantes* (59%) principalmente para o seu *Processo de Formação* e citamos aqui as palavras de dois estagiários quando se referiam à troca de supervisor “*Em relação à troca dei muita importância porque estava em jogo o nosso estágio*”. Das

respostas dadas, 24% apontam estes problemas como pouco importantes, não só para a sua formação como para o processo de Ensino/Aprendizagem.

Os supervisores, perceberam estes problemas não só como *muito importantes*, fundamentalmente para a formação do professor (33%) e cito as palavras de um supervisor “*Em termos de prática pedagógica, acho que em nível das relações humanas são determinantes*; (33%) deram pouca importância a estes problemas; e, os restantes não especificaram o grau de importância.

A categoria *Pouca/alguma importância*, não foi referenciada pelos professores cooperantes e a menos mencionada pelos professores estagiários.

Em última análise podemos inferir que a **percepção da tríade não é convergente**, em relação à importância dos problemas identificados. Existe uma diferença estatística significativa quanto ao nível e razão da importância entre a percepção dos professores cooperantes e a percepção dos professores supervisores e estagiários.

9.3 Variação dos Problemas/Factores de Variação dos Problemas

Pelos resultados apresentados no Quadro 12, podemos verificar que apenas um professor cooperante respondeu e considerou indeterminados os factores de variação ocorridos ao longo do ano.

Quadro 12 - Factores de variação -percepção do estagiário, cooperante e supervisor -frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Factores de Variação - Eu/Outros		Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Âmbito Variação	Características Pessoais e atitudes	0	0%	5	25%	0	0%
	Sim Indeterminados	1	100%	3	15%	1	25%
	Sub-total	1	100%	8	40%	1	25%
Intervenientes	Supervisor	0	0%	1	5%	2	50%
	Outros	0	0%	1	5%	0	0%
	Sub-total	0	0%	2	10%	2	50%
Indeterminados		0	0%	4	20%	0	0%
Não		0	0%	6	30%	1	25%
Total		1	100%	20	100%	4	100%

Na percepção dos professores estagiários, embora haja uma grande percentagem de respostas “indeterminadas e de não” (50%), a outra metade considerou que os

problemas sentidos no âmbito das relações com os outros intervenientes variaram ao longo do ano, principalmente pelas *características da personalidade e comportamentos* do estagiário (25%) “... verificámos que tínhamos que seguir as ideias do supervisor.”; “... a minha maneira de ser e estar com as pessoas.”; ... uma pessoa habitua-se, não é?”. Segundo estes, a intervenção dos supervisores (5%) e até mesmo a intervenção de outros (5%), nomeadamente professores e funcionários da escola de acolhimento ajudou, mas numa escala muito reduzida.

Na perspectiva dos professores Supervisores os problemas variaram ao longo do ano essencialmente *com a sua intervenção* (50%), quando afirmam “... fui professor no 2º semestre, fui tentando deitar sempre água fria e reduzir os picos...”; “... o nosso papel, enquanto supervisora... é muito importante para os ajudar a ultrapassar esses momentos.”

Os resultados permitem-nos inferir que, **a tríade considerou ter havido variação positiva dos problemas** ao longo do ano. No entanto, as razões dessas variações não são consensuais. Em termos estatísticos há grandes diferenças, tendo-se registado por parte dos professores cooperantes e supervisor uma maior percentagem de factores indeterminados.

9.4 Causas dos Problemas/Factores de Origem

Na percepção da tríade, a maioria dos problemas ocorridos ao longo do ano nas relações que o estagiário estabeleceu tiveram a sua origem simultaneamente em factores externos e internos, embora os professores cooperantes atribuam a sua origem exclusivamente a causas internas ao estagiário.

Quadro 13 – Origem dos Problemas sentidos pelos estagiários - percepção do estagiário, cooperante e supervisor -frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Causas dos problemas - Eu/outros		Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Causas Externas	Estatuto do Estagiário	0	0%	1	5%	0	0%
	Formação Inicial	0	0%	0	0%	1	10%
	Processo E/A (DOE)	0	0%	1	5%	0	0%
	Processo de Supervisão	0	0%	6	32%	3	30%
	Sub-total	0	0%	8	42%	4	40%
Causas Internas	Características Pessoais e atitudes	1	50%	7	37%	4	40%
	Conhecimento do Estagiário	0	0%	1	5%	0	0%
	Experiências Pessoais	1	50%	0	0%	2	20%
	Sub-total	2	100%	8	42%	6	60%
Indeterminada		0	0%	3	16%	0	0%
Total		2	100%	19	100%	10	100%

Supervisores consideraram estar no Processo de Supervisão (32%): *“A falta de diálogo com o Coordenador do curso para com os alunos do 4ºano...”; “... queria impor os seus métodos... também tinha chegado à escola, também queria ter algum protagonismo e não pensou muito em nós.”; “Eu acho que foi a relação entre eles e não a nossa entre eles...”*. As categorias *Conhecimento do Estagiário* e *Processo de E/A- dinâmica e orgânica da escola*, foram algumas das causas assinaladas também por estes, mas com uma percentagem relativa muito reduzida.

Os professores supervisores também consideram as *Características Pessoais e Atitudes* do Estagiário (40%) como a principal causa dos problemas *“... para mim há uma coisa que gere todo o curso e que não podemos alterar, mas que também se tem vindo a notar de ano para ano: Competitividade.”*. No entanto, em segundo lugar apontam, o *Processo de Supervisão* (30 %), causa externa ao estagiário. Em último lugar atribuem a origem dos problemas identificados à *Formação Inicial* (10%) oferecida pela Instituição do Ensino Superior.

Em síntese poderemos inferir que **os professores cooperantes (100%) e os supervisores (60%)** atribuíram as principais dificuldades a **Causas Internas** ao estagiário. Enquanto os **estagiários** consideram que a origem dos seus problemas se deveu igualmente a **Causas Externas** (42%) e **Causas Internas** (42%).

Após a análise dos resultados poderemos afirmar que a percepção da tríade nem sempre é consensual. A **principal causa** destes problemas é **indicada pela tríade** como **causa interna** e esteve relacionada com as **Características Pessoais e Atitudes** do estagiário. No entanto, existem diferenças estatísticas significativas a registar, principalmente entre a percepção dos professores cooperantes e a percepção dos professores supervisores e estagiário quanto à causa e até mesmo quanto às suas componentes.

9.5 Tipicidade dos problemas

A análise do Quadro 14 permite-nos verificar que embora a categoria *atípica* tenha uma frequência relativa elevada, os professores cooperantes com 67%, os estagiários com 45% e os supervisores com 56% consideram que a maioria dos problemas identificados é *típica*.

Quadro 14 – Tipo de Situações - percepção do estagiário, cooperante e supervisor - frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Situações Tipo Eu/Outros	Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias	Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
atípica	1	33%	9	29%	3	33%
Indeterminada	0	0%	8	26%	1	11%
típica	2	67%	14	45%	5	56%
Total	3	100%	31	100%	9	100%

Segundo os cooperantes “... são típicas face à forma como os grupos são formados:”, um professor estagiário afirma “Na nossa posição é bastante típica.” e um supervisor comenta: “Tirando o caso atípico são normais.... Porque os próprios alunos têm percepção da sua condição.”

Em última análise poderemos inferir que a percepção da tríade é a mesma: **as situações problemáticas** sentidas pelos estagiários são **típicas** neste período do seu desenvolvimento profissional, embora se registem algumas diferenças estatísticas.

9.6 Consciência dos problemas

A análise do Quadro 15 permite-nos afirmar, pela frequência relativa das respostas, que os orientadores consideram que os professores estagiários tiveram *plena consciência* dos seus problemas. Apenas a resposta de um supervisor, no universo dos sete indica que estes não tinham consciência dos seus problemas.

Quadro 15 - Consciência dos problemas sentidos pelos estagiários -percepção do estagiário, cooperante e supervisor -frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema.

Consciência dos Problemas Eu/Outros	Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias	Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Estagiário: Não	0	0%	0	0%	1	14%
Estagiário: SIM	3	100%	0	0%	6	86%
Orientador: Indeterminada	0	0%	4	14%	0	0%
Orientador: Não	0	0%	3	10%	0	0%
Orientador: SIM	0	0%	22	76%	0	0%
Total	3	100%	29	100%	7	100%

Percepções semelhantes tiveram os professores estagiários quanto à consciência dos orientadores acerca dos seus problemas: 76% consideram que os *orientadores*

tiveram consciência dos problemas sentidos por si e apenas 10% dos resultados indicam que os orientadores não tiveram consciência.

Em síntese poderemos inferir que **a percepção da maioria dos elementos da tríade é semelhante**. No entanto, ela não é consensual, uma vez que as respostas de alguns estagiários indicam que nem todos orientadores tinham consciência ou não conseguiram perceber essa consciência.

9.7 Resolução Satisfatória dos problemas

O quadro que a seguir apresentamos, permite-nos inferir sobre capacidade de resolução dos problemas por parte dos estagiários no âmbito das relações entre o *Eu* e *os outros*.

Pela análise do Quadro 16 verificamos que segundo *os professores cooperantes*, 50% da frequência de registos, indicam que *nem sempre* os estagiários conseguiram resolver satisfatoriamente estes problemas. No entanto, *quando o conseguiram*, estes foram resolvidos com a *ajuda dos orientadores* (50%) “... *faziam connosco e com a supervisora*”.

Quadro 16 – Resolução satisfatória dos problemas sentidos pelos estagiários - percepção do estagiário, cooperante e supervisor -frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Resolução dos Problemas -Eu/Outros		Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Âmbito da Resolução	Características P/A estagiário	0	0%	5	26%	5	50%
	Sim Indeterminada	0	0%	3	16%	0	0%
	Sub-Total	0	0%	8	42%	5	50%
Intervenientes	Cooperante	0	0%	1	5%	0	0%
	Orientadores	1	50%	1	5%	1	10%
	Supervisor	0	0%	0	0%	1	10%
	Outros	0	0%	2	11%	0	0%
	Professores	0	0%	2	11%	0	0%
	Sub-Total	1	50%	6	32%	2	20%
Formação	Estudo Autónomo	0	0%	1	5%	0	0%
	Painel de Discussão	0	0%	0	0%	1	10%
	Experiência Prática	0	0%	0	0%	1	10%
	Sub-Total	0	0%	1	5%	2	20%
Nem sempre		1	50%	0	0%	0	0%
Não		0	0%	2	11%	0	0%
Indeterminada		0	0%	2	11%	1	10%
Total		2	100%	19	100%	10	100%

Percepções bem diferentes tiveram os professores *supervisores* (50%) e *estagiários* (26%) ao considerarem que a maioria dos problemas foi *resolvida satisfatoriamente*, graças à personalidade, espírito de cooperação e postura do estagiário. Segundo as palavras dos supervisores “... *pela consciencialização de alguns aspectos ou pela alteração de comportamentos*”. Segundo os estagiários: “... *dividindo tarefas...*”; “...*enfrentando, entre aspas, o medo da senhora....*”. No entanto, segundo os professores supervisores e com a mesma frequência relativa, as *Experiências de Formação* (Painel de Discussão e Experiência Prática) e a *intervenção* dos professores *Cooperantes e Supervisores* foram também a razão da resolução satisfatória dos problemas sentidos pelos estagiários.

Na percepção dos professores estagiários, para além das suas *características*, 32% da resolução satisfatória dos seus problemas ficou a dever-se à intervenção de *orientadores, professores e outros*: “*As coisas depois foram discutidas entre os professores e nós e depois foram resolvidas.*” Segundo a percepção dos estagiários as *Experiências de Formação* não foram relevantes na resolução satisfatória dos seus problemas.

Em síntese poderemos inferir que todos os elementos da **tríade** consideram que os **estagiários resolveram satisfatoriamente os seus problemas** nesta área, embora estatisticamente haja alguma diferença nas frequências relativas entre a percepção dos professores cooperantes (50%) e a percepção dos professores supervisores (90%) e estagiários (79%) não só, no âmbito da resolução como também quanto ao tipo de *Experiências de Formação* e daqueles que mais contribuíram para a sua resolução.

10 Análise descritiva e comparativa da percepção dos professores cooperantes, estagiários e supervisores acerca dos problemas sentidos na área da Investigação/Acção

10.1 Âmbito dos problemas na área da Investigação/Acção

Na área da Investigação/Acção e numa primeira análise dos resultados, o Quadro 17 permite-nos inferir que a percepção da tríade sobre os problemas sentidos pelos estagiários não é convergente.

Tabela 17- Âmbito dos problemas sentidos pelos estagiários - percepção do estagiário, cooperante e supervisor - frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Âmbito dos Problemas Investigação/Ação	Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias	Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Características Pessoais e atitudes	1	20%	2	4%	5	31%
Conhecimento do Estagiário	0	0%	10	21%	2	13%
Experiências Pessoais	1	20%	6	13%	5	31%
Gestão/Organização	1	20%	6	13%	2	13%
Recursos	0	0%	17	35%	1	6%
Indeterminada	1	20%	2	4%	1	6%
Nenhum problema	1	20%	5	10%	0	0%
Total	5	100%	48	100%	16	100%

Ao analisar o quadro podemos verificar que na perspectiva dos professores cooperantes, embora 20% considere não ter identificado nenhum problema, mas quando percepcionados, os maiores problemas sentidos pelos estagiários distribuem-se equitativamente e estão relacionados essencialmente com as *Características do estagiário* (20%), com as *Experiências Pessoais* (20%), resultantes da inexperiência do estagiário: e com a *Gestão e Organização* do tempo e dos materiais de pesquisa ou pesquisados (20%), nomeadamente organizar o dossiê de estágio “... eles tinham que elaborar um dossier, sentiram dificuldades em fazer os parâmetros todos...”.

Na percepção dos professores estagiários os maiores problemas estiveram relacionados com os *Recursos* existentes (35%) “... ir à Faculdade e só poder consultar os livros lá e não os poder trazer para casa...” ou “... é possível ler em espanhol, mas demora muito mais tempo...” ou ainda “...foi mais ao nível de falta de material para pesquisar... muitas vezes, já está desadequado...”. A falta de *Conhecimentos do estagiário* (21%) foi também, segundo estes, um dos grandes problemas - “...o que acontecia é que havia muitos exercícios e depois era difícil seleccionar os mais indicados.” As *Experiências Pessoais* (13%) e a *Gestão e Organização* do tempo (13%) fora igualmente apontadas como dos maiores problemas quando dizem: “...eu acho que era mesmo a inexperiência, não tínhamos capacidade ao início para resolver os problemas...” ou afirmam “... por vezes é muito complicado e tivemos que investigar como fazer a avaliação e ao mesmo tempo dar aulas ...”. Na sua perspectiva, os problemas relacionados com as suas *Características Pessoais e atitudes* foram os menos relevantes (4%).

Os professores supervisores indicaram como principais problemas (31%) as *Experiências Pessoais* resultantes de uma socialização antecipatória, palavras reveladoras de dois supervisores ilustram esta afirmação: “... eu diria que são os factores que revelam todo um percurso académico do próprio aluno.”; “... têm a ver com a

tradição do ensino, foi assim que aprenderam, isto vem do secundário e mantêm estes hábitos, que investigação é transcrição...” e os problemas relacionados com as *Características e Atitudes* do estagiário (31%): “...*arranjam um problema que vai directo à solução e aceitam-na imediatamente, é um problema em termos de investigação.*” ou “...*de início eles têm dificuldade porque acham é que nós devíamos dar tudo ...*” ou ainda “*Lêem pouco... Pouca Investigação... optam por ir aos manuais que existem..*” Contrariamente aos professores estagiários perceberam os problemas relacionados com os *Recursos* como os menos relevantes (6%).

Após a análise da tabela podemos inferir que os problemas sentidos pelos estagiários nesta área não são percebidos pela tríade da mesma maneira. Em termos estatísticos **há diferenças significativas** quanto à frequência relativa dos principais problemas. Enquanto para **os professores estagiários** os maiores problemas estiveram relacionados com os **Recursos** existentes, seguindo-se a Categoria *Conhecimento do estagiário* e só por último, equitativamente os problemas relacionados com a *Gestão e Organização* do tempo e as suas *Experiências pessoais*; para **os professores supervisores** foram os problemas relacionados com as **Experiências Pessoais** e as *Características Pessoais e Atitudes* do estagiário; e, para **os professores cooperantes** os problemas repartiram-se igualmente entre a **Organização e Gestão do tempo** e dos materiais de pesquisa, as *Características do Estagiário* e as suas *Experiências Pessoais*.

10.2 Importância dos Problemas

Pela apresentação dos resultados poderemos inferir que, se a maioria dos elementos da tríade considera os problemas identificados na área da Investigação/acção como *muito importantes*, verificamos também que as *razões* dessa mesma importância são *divergentes*.

Quadro 18 - Importância dos problemas sentidos pelos estagiários - percepção do estagiário, cooperante e supervisor - frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Importância dos Problemas	Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias	Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Muito/Importante Processo de Formação	0	0%	14	48%	2	28%
Muito/Importante Processo .E/A	2	100%	7	24%	2	28%
Muito/Importante.-indeterminada.	0	0%	5	17%	1	14%
Grau de Importância.-indeterminada	0	0%	3	10%	1	14%
Total	2	100%	29	100%		100%

Na percepção dos professores cooperantes os problemas sentidos nesta área pelos estagiários foram considerados como *muito importantes* para o desenvolvimento do processo *Ensino/Aprendizagem* (100%) “*Á unidade didáctica atribuímos logo, desde o início, porque aquilo acaba por ser uma matriz dos conteúdos.*”

Na percepção dos professores estagiários, os problemas sentidos na área da *Investigação/Ação* foram considerados, pela maioria, como *muito importantes/importantes* no seu *Processo de formação* (48%) “*... fizemos uma cadeira de investigação, mas era muito abrangente, devia ser mais direccionada.*” ou “*... fez com que nós nos sentíssemos mais seguras e menos inseguras...*”; “*... podia ter investido mais na minha formação se, eventualmente , tivesse acesso a outros livros em Português.*” Ainda que com uma frequência relativa significativamente menor, no desenvolvimento do *Processo Ensino/Aprendizagem* “*... porque todo o nosso trabalho depende daquilo que investigamos. Como professores aquilo que vamos leccionar aos alunos vem daí.*” ou “*... foi importante na medida em que me fez perceber que eu tenho de ter aqueles conhecimentos para conseguir transmitir-lhes os mais simples.*” (24%). Apenas uma minoria, em termos de frequência relativa (10%), não lhe atribuiu qualquer grau de importância.

Os professores supervisores percepcionaram-nos como *muito importantes/importantes*, fundamentalmente para o processo de *Formação do Professor* estagiário (28%) “*...atribui muita importância principalmente durante as reflexões, fartei-me de lhes dar pistas...*”, ou “*Toda a importância... nas questões de investigação*”. No entanto, este quadro permite-nos verificar que alguns professores supervisores não lhe atribuíram grande importância (28%).

Em síntese poderemos inferir que todos os intervenientes consideraram **importantes/muito importantes** os problemas sentidos pelos professores estagiários, nesta área, embora existam algumas diferenças entre a percepção dos professores cooperantes e estagiários e a percepção dos professores supervisores quanto ao seu grau de importância. O mesmo se verifica entre a percepção dos professores cooperantes e percepção dos professores supervisores e os estagiários quanto à razão do seu grau de importância.

10.3 Factores de variação

Pela apresentação dos resultados no Quadro 19, podemos verificar que na percepção dos professores cooperantes a *variação dos problemas* ao longo do ano ficou a dever-se aos conhecimentos adquiridos, através da *experiência prática* do estagiário (100%), quando dizem “*Aqueles conteúdos que já tinham dado, muito mais facilmente entendiam e faziam unidades mais ricas do que aquelas que nunca tinham dado.*”

Quadro 19 – Factores de variação - percepção do estagiário, cooperante e supervisor -frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Factores de Variação		Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Âmbito Variação	Características Pessoais e atitudes	0	0%	6	22%	1	14%
	Conhecimento do Estagiário	0	0%	3	11%	1	14%
	Sub-total		0%	9	33%	2	28%
Formação	Autoscopia	0	0%	1	4%	0	0%
	Estudo Autónomo	0	0%	4	15%	1	14%
	Experiência Prática	1	100%	2	7%	0	0%
	Sub-total	1	100%	7	26%	1	14%
Professores		0	0%	2	7%	0	0%
Indeterminada		0	0%	5	19%	0	0%
Não		0	0%	4	15%	4	57%
Total		1	100%	26	100%	7	100%

Na percepção dos professores estagiários, embora haja uma grande percentagem de respostas *Indeterminadas* e de *Não* (34%), a maioria dos registos de frequência permitem-nos inferir que os problemas sentidos na área da *Investigação/Acção*, *variaram* ao longo do ano principalmente pelas suas *Características Pessoais e Atitudes* (22%) “...começámos a trocar as informações que tínhamos.” ou “ *Houve uma evolução positiva, mas era necessário estar constantemente com atenção à televisão, ao rádio ao jornal...*”, mas também devido às *Experiências de Formação*, nomeadamente o *Estudo Autónomo*(15%). Segundo estes, a experiência prática e a ajuda de outros intervenientes teve muito pouco influência.

Na perspectiva dos professores Supervisores, apesar de uma grande percentagem considerar que os *problemas se mantiveram* (57%), alguns variaram ao longo do ano essencialmente pelo *Conhecimentos do Estagiário* (14%); pelas suas características (14%) e através da *Experiência de Formação*: Estudo Autónomo. São exemplo: “*Evoluíram bastante e conseguiram uma grande autonomia em termos de produtos...*”

A análise dos resultados permite-nos inferir que **nem toda a tríade considerou que os problemas tivessem variado ao longo do ano**, nem as razões dessas variações são consensuais. Em termos estatísticos **há grandes diferenças**, principalmente **na percepção dos professores cooperantes comparativamente com a percepção dos outros elementos da tríade**. A percepção dos professores supervisores e estagiários é semelhante quanto aos factores de variação e à dimensão dos factores de variação, mas existe uma diferença estatística significativa dentro do âmbito da variação dos problemas, mais acentuada no que se refere às *Experiências de Formação*.

10.4 Causas dos Problemas/Factores de Origem

Numa primeira análise dos resultados obtidos sobre as causas que estiveram na origem dos problemas identificados na área da Investigação/Ação, o Quadro 20 permite-nos afirmar que, se para **os orientadores** a maioria dos problemas foram originados por causas directamente ligadas ao estagiário - **Causas Internas**; para **os estagiários** na sua origem estiveram fundamentalmente **Causas Externas** a si.

Quadro 20 - Origem dos problemas - percepção do estagiário, cooperante e supervisor - frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema.

Factores de Origem		Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Causas Externas	Condição do Processo E/A	0	0%	13	29%	0	0%
	Formação Inicial	1	20%	13	29%	1	9%
	Processo de Supervisão	0	0%	1	2%	1	9%
	Sub-total	1	20%	26	60%	2	18%
Causas Internas	Características Pessoais e atitudes	0	0%	5	11%	2	18%
	Conhecimento do Estagiário	1	20%	4	9%	2	18%
	Experiências Pessoais	2	40%	8	18%	5	45%
		3	60%	16	37%	9	81%
Causa -Indeterminada		1	20%	1	2%	0	0%
Total		5	100%	45	100%	11	100%

Analisando o quadro podemos inferir que tanto os professores supervisores como os professores cooperantes consideram que origem dos problemas sentidos pelos estagiários está directamente relacionada com o próprio estagiário, principalmente pelas *Experiências Pessoais* vivenciadas como alunos., “... têm a ver com a tradição do ensino foi assim que aprenderam, isto vem do secundário, e mantêm os mesmos hábitos, que investigação é igual a transcrição...”, “... eu diria são factores que revelam todo o seu percurso académico...” segundo os supervisores; mas também como professores em

formação/inexperiência “ *A inexperiência deles a nível da execução das unidades didáticas, o facto de eles nunca terem feito...*”, na perspectiva dos professores cooperantes. No entanto, para os professores cooperantes o *Conhecimento do Estagiário* e a *Formação Inicial*, causas com a mesma (20%) frequência relativa, foram sinalizadas em segundo lugar.

Para os supervisores, foram mencionadas em segundo lugar, com a mesma frequência relativa (18%), o Conhecimento do Estagiário e as suas Características Pessoais e atitudes. A Formação Inicial e o Processo de Supervisão foram as causas mencionadas em terceiro lugar e com a mesma frequência relativa (9%).

Os professores estagiários têm uma percepção diferente ao considerarem que a origem dos seus problemas está relacionada com *causas externas*, nomeadamente as *Condições do Processo E/A* (29%), essencialmente locais e fontes de pesquisa - “... *foi a escola aqui não ter investido numa biblioteca para o nosso curso.*” ou “*É necessário ter fontes seguras.*” - e a sua *Formação Inicial* (29%) - “*A má preparação anterior ao estágio, na formação inicial.*” “...*na Escola Superior devíamos ter uma formação nesses conteúdos...*”. Os estagiários apontam as suas *Experiências* “*Pessoais* (18%) como a terceira causa dos seus problemas, quando afirmam “... *tem a ver com a nossa formação, não aqui na Escola Superior de Educação, mas do nosso ciclo...*”, seguindo-se as suas *Características Pessoais e Atitudes*.

O *Processo de Supervisão* foi a categoria menos assinalada não só pelos professores supervisores como pelos estagiários e nem sequer mencionada pelos cooperantes.

Em síntese poderemos inferir que segundo a percepção dos **orientadores** a origem dos problemas sentidos pelos estagiários está directamente ligado a causas relacionadas com o próprio estagiário – *Causas Internas*, nomeadamente as **Experiências Pessoais**, o que não se verificou com os **estagiários** que percepcionaram a origem dos seus problemas relacionada com *Causas Externas*, principalmente as **Condições do Processo E/A**. Se em termos estatísticos a percepção dos orientadores é semelhante, a *percepção dos estagiários ela é diametralmente oposta*.

10.5 Tipicidade dos Problemas

Na área da *Investigação/Ação*, os resultados obtidos, permitem-nos afirmar que, a maioria das *situações problemáticas* identificadas pela tríade são *típicas* desta área e deste período do seu desenvolvimento profissional do professor estagiário.

Quadro 21 - Tipo Problemas - percepção do estagiário, cooperante e supervisor - frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Situação Tipo	Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias	Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Típica	2	50%	25	68%	3	43%
Atípica	1	25%	5	14%	2	29%
Indeterminada	1	25%	7	19%	2	29%
Total	4	100%	37	100%	7	100%

Após a análise do Quadro 21 poderemos inferir que **a percepção da tríade é semelhante**, isto é, **os problemas sentidos pelos estagiários são típicos**, não havendo diferenças estatísticas significativas a assinalar.

10.6 Consciência sobre os Problemas

Em relação à consciência dos diferentes elementos da tríade, os resultados obtidos mostram-nos que maioritariamente estes têm consciência dos problemas identificados.

Quadro 22 - Consciência sobre os problemas - percepção do estagiário, cooperante e supervisor - frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Consciência dos Problemas		Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Estagiários	Nem Sempre	0	0%	0	0%	1	20%
	Sim	2	100%	0	0%	4	80%
Orientadores	Indeterminada	0	0%	3	9%	0	0%
	Não	0	0%	4	11%	0	0%
	Sim	0	0%	26	74%	0	0%
	Supervisor sim	0	0%	2	6%	0	0%
Total		2	100%	35	100%	5	100%

A leitura do quadro permite-nos verificar que na percepção dos professores supervisores e cooperantes, *os professores estagiários têm consciência dos problemas* sentidos nesta área.

Na percepção dos professores estagiários também os *orientadores têm consciência dos seus problemas*. Apenas um número reduzido de estagiários considera que os orientadores não têm consciência dos seus problemas.

Em síntese poderemos inferir que **os orientadores e estagiários têm consciência da maioria dos problemas** existentes nesta área, não havendo diferenças estatísticas significativas a assinalar.

10.7 Resolução Satisfatória dos Problemas

No âmbito da resolução problemas identificados pela tríade, a análise dos resultados permite-nos afirmar que a maioria dos problemas foi resolvida satisfatoriamente, mas a percepção da tríade diverge quanto aos factores de resolução.

Quadro 23 - Resolução dos problemas satisfatória - percepção do estagiário, cooperante e supervisor -frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Resolução Satisfatória		Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Âmbito Resolução	Características Pessoais e atitude	1	20%	10	22%	2	22%
	Conhecimento do estagiário	1	20%	3	7%	0	0%
	Sim - Indeterminada	1	20%	7	16%	1	11%
	Sub-total	3	60%	20	45%	3	33%
Formação	Estudo Autónomo	0	0%	7	16%	0	0%
	Autóscopia	0	0%	1	2%	1	11%
	Ensaio	0	0%	2	4%	0	0%
	Sub-total	0	0%	10	22%	1	11%
Intervenientes	Alunos/outros	0	0%	2	4%	0	0%
	Colegas estágio	0	0%	3	7%	0	0%
	Orientadores	1	20%	1	2%	1	11%
	Professores	0	0%	4	9%	1	11%
	Supervisora	0	0%	1	2%	0	0%
	Sub-total	1	20%	11	24%	2	22%
Nem Sempre		1	20%	3	7%	1	0%
Não		0	0%	1	2%	2	11%
Total		5	100%	45	100%	9	100%

Analisando o Quadro 23 poderemos verificar que segundo a percepção dos professores cooperantes, nem sempre os professores estagiários conseguiram resolver satisfatoriamente os seus problemas, mas maioritariamente foram resolvidos satisfatoriamente (60%), não só “...com muito trabalho do estagiário” (20%), pelo

conhecimento que foram adquirindo (20%), mas também com a intervenção dos orientadores (20%).

Na perspectiva dos professores supervisores, maioritariamente, os estagiários conseguiram resolver todos os seus problemas, não só pelas suas características e atitudes (22%), mas também com a ajuda dos orientadores e de outros professores (22%). São exemplo as suas palavras *“Alteraram o comportamento quando foram alertados para o que realmente era necessário.”* ou *“Acho que sobretudo recorrendo aos professores aqui da escola...”*.

Na percepção dos professores estagiários, os seus problemas foram resolvidos satisfatoriamente, não só pelas suas características e atitudes (22%). Segundo estes *“... foi comprando livros, ir à faculdade e ir a outras bibliotecas...”*; *“... foi sempre por iniciativa própria...”* e *“... com o intercâmbio dos diversos grupos”*, mas também através das suas *Experiências de Formação* (22%), principalmente com o Estudo Autónomo e com a ajuda de vários intervenientes (16%), entre eles destacam-se os colegas de estágio e outros professores. Apenas uma pequena percentagem considera que nem sempre ou não conseguiram resolver os seus problemas.

Em síntese poderemos inferir que na **percepção da tríade**, no âmbito da **resolução satisfatória** dos problemas, as **Características Pessoais e Atitudes** do estagiário foram o principal factor de resolução, não havendo diferenças estatísticas a assinalar. No entanto, há diferenças estatísticas significativas, entre a percepção dos orientadores e dos estagiários, quanto à intervenção de outros. Os professores estagiários considerem que os outros professores tiveram um papel mais relevante que os próprios orientadores.

11 Análise descritiva e comparativa da percepção dos professores cooperantes, estagiários e supervisores acerca dos problemas sentidos na área do Planeamento de Ensino

11.1 Âmbito dos problemas na área do Planeamento de Ensino

Na área do Planeamento de Ensino, os resultados obtidos permitem-nos afirmar que a percepção da tríade é semelhante: os maiores problemas sentidos pelos estagiários situaram-se no *Planeamento de aulas*.

Quadro 24 - Âmbito dos problemas sentidos pelos estagiários - percepção do estagiário, cooperante e supervisor - frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Âmbito dos Problemas do Planeamento		Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Planeamento	Conhecimento do Programa	0	0%	1	2%	1	5%
	Conhecimento Didáctico	0	0%	1	2%	2	10%
	Total	0	0	2	4%	3	13,3%
Planeamento Médio/Longo Prazo	Conhecimento do Programa	0	0%	0	0%	2	10%
	Conhecimento Didáctico	0	0%	0	0%	1	5%
	Estruturação do Conteúdo	1	25%	0	0%	0	0%
	Gestão /Estruturação do Tempo	0	0%	0	0%	1	5%
	Gestão/Espaço	0	0%	2	3%	0	0%
	Total	1	25%	2	3%	4	19,1%
Planeamento de aulas	Conhecimento Didáctico	1	25%	14	25%	5	24%
	Conhecimento Contexto	1	25%	9	16%	2	10%
	Estruturação do Conteúdo	0	0%	9	16%	1	5%
	Gestão/Estruturação tempo	1	25%	14	25%	3	14%
	Processo de Supervisão	0	0%	5	8%	3	14%
	Total	3	75%	51	90%	14	67%
Indeterminado		0	0%	1	2%	0	0%
Totais		4	100%	56	100%	21	100%

Pela observação do Quadro 24 podemos verificar que, na percepção dos professores cooperantes os maiores problemas sentidos pelos estagiários no *Planeamento do Ensino* se situaram ao nível do *Planeamento de aulas* (75%) e, equitativamente, do *Conhecimento Didáctico*, *Conhecimento do Contexto* e da *Gestão/Estruturação temporal*. Na percepção dos professores cooperantes, os estagiários têm muita dificuldade em “...estabelecer os *objectivos operacionais para aquela aula*” ou na “...*gestão do tempo... o tempo de aula a coordenar...*”. Segundo este, os maiores problemas sentidos pelos estagiários no *Planeamento a médio e a longo prazo* estiveram na *Estruturação dos Conteúdos* (25%).

No âmbito dos problemas sentidos pelos estagiários podemos observar que maior problema sentido por estes, também se situou ao nível do *Planeamento de aulas* (90%), destacando-se aqui os problemas relacionados com o *Conhecimento Didáctico* (25%) e a *Gestão/Estruturação temporal* (25%), logo seguidos *Gestão/Estruturação dos Conteúdos* (16%) simultaneamente com o *Conhecimento do Contexto* (16%). Neste âmbito os estagiários exemplificam algumas das maiores dificuldades relacionados com o seu conhecimento: “... conseguir articular os *objectivos com as actividades*”; “... operacionalizar as *competências...*”; “... arranjar as *estratégias centradas no aluno...*”; “... sem dúvida alguma os *objectivos operacionais...*”; “...em termos de *organização*”

metodológica e didáctica...”; “...começávamos pelas actividades...”; e da estruturação do plano de aula “...eram muitos conteúdos para o tempo disponível...”; “...gerir o tempo, saber quanto tempo vamos utilizar...”; “... tendência para ser muito descritiva nas actividades...”; “... montar uma sequência muito lógica entre os exercícios que íamos dar...”.

No *Planeamento a médio e longo prazo*, o único problema foi saber o que planear e para que espaço (3%).

Na percepção dos professores supervisores, tal como restantes elementos da tríade, os maiores problemas sentidos pelos estagiários centraram-se ao nível do *Planeamento de aulas*, sendo que a categoria *Conhecimento Didáctico* com 24%, a de maior frequência relativa, seguindo-se, as categorias *Gestão/Estruturação Temporal* (14%) e o *Processo de Supervisão* equitativamente com 14%. As categorias *Conhecimento do Contexto* (10%) e *Estruturação dos Conteúdos* foram as sinalizadas com menor frequência relativa. Na sua opinião “... eles não fazem a ponte entre as disciplinas ... para o plano de aula, para outros planos...”; “... é precisamente a ligação da teoria com a prática... em termos de planeamento...”; “... definem demasiados objectivos com demasiadas componentes lectivas...”; revelaram dificuldades “... na definição de temas de trabalho e os conteúdos...” e em “...coordenar actividades, objectivos, conteúdos... para determinado tempo.”

No *Planeamento a médio e longo prazo*, os supervisores consideraram que os maiores problemas estiveram relacionados com o *Programa* (11%) e, aqui também, com a *Gestão/Estruturação temporal* (6%) e *Estruturação de Conteúdos* (6%).

Em síntese poderemos concluir que **na percepção dos professores cooperantes, estagiários e supervisores** os maiores problemas identificados situaram-se ao nível do **Planeamento de aulas**, nomeadamente do *Conhecimento Didáctico* e *Gestão/estruturação temporal*. No entanto não existe coerência quanto aos problemas relacionados com o *Processo de Supervisão*.

As opiniões divergem quanto aos principais problemas identificados no *Planeamento Geral* e *Planeamento a médio e longo prazo*. Ao nível do *Planeamento no geral*, os professores supervisores e estagiários identificaram mais uma vez o *Conhecimento Didáctico* e o *Conhecimento dos Programas*.

Analisando os dados poderemos inferir que a percepção dos professores cooperantes, estagiários e supervisores não é convergem quanto aos problemas

identificados no âmbito do **Planeamento de Ensino**, excepto no que diz respeito há **falta de Conhecimento Didáctico**.

11.2 Importância dos problemas

Em relação à importância dada pelos diferentes elementos da tríade, analisando o Quadro 25 podemos observar que a percepção dos professores cooperantes é diferente da percepção dos professores estagiários e supervisores.

Quadro 25 - Importância dos problemas sentidos pelos estagiários -percepção do estagiário, cooperante e supervisor -frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema.

Importância dos Problemas de Planeamento	Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias	Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Importância-indeterminada	0	0%	4	10%	0	0%
Muito Importante/Importante - indeterminada	0	0%	4	10%	0	0%
Muito Importante/Importante -Processo E/A	1	33%	16	39%	4	57%
Muito Importante/Importante -Formação Estagiário	0	0%	13	32%	3	43%
Pouca/Alguma Importância - Formação Estagiário	2	67%	3	7%	0	0%
Pouca/Alguma Importância	0	0%	1	2%	0	0%
Total	3	100%	41	100%	7	100%

Na percepção dos *professores cooperantes* os problemas sentidos pelos estagiários, na área do *Planeamento*, foram *pouco relevantes*, nomeadamente para a *Formação do estagiário* (67%) por considerarem que são problemas inerentes à situação de professor principiante/estagiário, como afirmou um dos cooperantes “*A experiência por que passei foi a mesma.*” Apenas 33% considerou que foram *importantes* para o *Processo Ensino/ Aprendizagem*.

Os *professores estagiários* consideraram os problemas de planeamento como *muito importantes* não só para o desenvolvimento do *Processo Ensino/Aprendizagem* (39%) como para o seu desenvolvimento profissional/*Formação do Estagiário* (32%). São exemplos as palavras de alguns estagiários ao afirmarem “*...achei importante, ao princípio as aulas podiam ser mais bem planificadas e quem perdeu, na verdade, foram os alunos...*”; “*Considero fundamental para a aula correr bem*” ou quando afirmam: “*...Bastante importantes porque eram problemas que tinham que ser ultrapassados por mim.*” ou “*...isso vai ser fundamental para o futuro porque já vamos saber o que é essencial*”.

Os *professores supervisores* consideram os problemas identificados como *muito importantes* não só para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem (57%) como para o desenvolvimento profissional do futuro professor (43%). São testemunhos: “O que me interessa é de facto a capacidade que eles têm de estruturar as actividades... quer a nível de conteúdos quer a nível de desempenho...” ou “Eu valorizo os medos e as preocupações e os erros porque convivo com eles”.

Apenas, uma pequena percentagem de professores estagiários percepcionou estes problemas como pouco importantes, nomeadamente para a sua formação.

Após a análise dos resultados, poderemos inferir que **os resultados não são consensuais** e em termos estatísticos, **registam-se diferenças significativas**, não só entre a percepção dos cooperantes e os restantes elementos da tríade como até mesmo **entre estagiários e supervisores na categoria Muito Importante/ Importante – Processo E/A**, talvez porque os estagiários tenham tido alguma dificuldade em expressar as razões de importância dos seus problemas.

11.3 Variação dos Problemas / Factores de Variação

A leitura global do Quadro 26 permite-nos afirmar que os problemas de Planeamento *variaram positivamente* ao longo do ano, na perspectiva da tríade.

Quadro 26 - Factores de variação dos problemas sentidos pelos estagiários - percepção do estagiário, cooperante e supervisor - frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Variação dos Problemas		Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Âmbito de Variação	Características Pessoais e Atitudes	1	25%	8	16%	1	13%
	Conhecimento do estagiário	0	0%	14	27%	2	25%
	Sim-indeterminada	1	25%	11	21%	1	13%
	Sub-Total	2	50%	33	65%	4	51%
Formação	Experiência Prática	0	0%	9	18%	3	38%
	Painel Discussão	1	25%	2	4%	0	0%
	Sub-Total	1	25%	11	22%	3	38%
Intervenientes	Colegas de estágio	0	0%	1	2%	0	0%
	Orientadores	1	25%	3	6%	0	0%
	Professores	0	0%	1	2%	0	0%
	Supervisor	0	0%	2	4%	0	0%
	Sub-Total	1	25%	7	14%	0	0%
Não		0	0%	0	0%	1	13%
Totais		4	100%	51	100%	8	100%

Analisando o Quadro 26, podemos verificar que na percepção dos professores cooperantes, os problemas identificados, na área do *Planeamento*, variaram ao longo do ano, considerando não só às *Características pessoais e atitudes* do estagiário (25%) - “... *de estagiário para estagiário, sim...*” - mas igualmente um conjunto de factores não determinados (25%), mas que permitiram uma evolução positiva. Segundo estes, esta variação deveu-se também, equitativamente, às *Experiências de Formação* (25%), nomeadamente através do *Painel de Discussão* e à intervenção dos orientadores (25%), mediante reflexões conjuntas com os orientadores. São exemplos: “...*nós insistimos muito com eles, portanto, eu e a supervisora...*”.

Na percepção dos professores estagiários também os seus problemas foram evoluindo ao longo do ano, através dos *Conhecimentos* que foram adquirindo como estagiários (27%). Os testemunhos ilustram bem esta afirmação “... *comecei a ter melhor gestão do tempo...*” ou “...*eles verificaram que nós aprendemos muito e que as planificações sofreram uma evolução*”, “...*comecei a conhecer melhor a turma e todos esses factores...*”, “... *começa a ser a questão do ritmo...*”, “...*fui tendo mais facilidade em planificar as aulas e articular as estratégias com os objectivos*; e outros factores não identificados (21%), que os estagiários consideram terem contribuído para uma evolução no planeamento. As *Experiências de Formação*, em especial a *Experiência Prática* (18%), as suas *Características e atitudes* (16%) e a *Intervenção dos Orientadores*, embora com uma frequência relativa muito inferior (6%) foram outros dos factores que muito contribuíram para esta variação. Nesta perspectiva afirmam “...*fomos ganhando mais experiência...*”, “...*No final fazia um plano de aula consoante os conteúdos relativamente rápido*”; “... *com insistência e muitos abre olhos do professor cooperante ... do professor supervisor*” ou “...*fizemos as nossas reflexões finais com os professores supervisores e cooperantes...*”.

Na percepção dos supervisores, a maioria dos problemas sentidos pelos estagiários variou positivamente ao longo do ano. A *Experiência Prática* que o estagiário foi adquirindo ao longo do ano foi a categoria com maior frequência relativa (38%), segundo as suas palavras: “...*aos poucos, eles vão reduzindo e chegam ao final com uma margem de segurança bastante aceitável em relação à planificação...*”. Em segundo lugar identificaram os factores relacionados com *Conhecimento do estagiário* (25%) e nesta perspectiva afirmam que os estagiários passaram a ter “...*maior facilidade em ultrapassar essa dificuldade em definir objectivos...*” ou “...*Nota-se uma redução, nomeadamente nas componentes críticas...*”. Em terceiro lugar e com a mesma frequência relativa, identificaram factores relacionados com as *Características e Atitudes*

Pessoais do estagiário (13%) e factores não identificados por estes (13%). Segundo estes *“Houve gente que rapidamente recuperou... desenrascou-se e assimilou rapidamente as práticas e tornou-se muito rapidamente autónoma.”* Nenhum dos supervisores considerou que esta variação tivesse ocorrido com a intervenção de terceiros. Apenas um dos supervisores considerou que os problemas de planeamento se mantiveram ao longo do ano.

Na área do *Planeamento do Ensino*, comparando a percepção dos estagiários com a percepção dos cooperantes e dos supervisores, poderemos afirmar que os factores de variação são muito semelhantes quanto às dimensões *Âmbito de Variação* e *Formação* mas dentro em cada dimensão as percepções nem sempre são consensuais.

A percepção dos supervisores e estagiários é idêntica não só quanto ao âmbito de variação dos problemas, no que se refere à categoria *Conhecimento do estagiário*, mas também quanto às Experiências de Formação e no que se refere à *Experiência Prática*.

A percepção dos cooperantes e dos estagiários é idêntica quanto aos intervenientes neste processo, mas os supervisores nem sequer referenciam esta dimensão.

Em síntese poderemos inferir que **a percepção da tríade** de que **os problemas variaram positivamente** ao longo do ano é consensual, não havendo diferenças estatísticas significativas a assinalar. No entanto, **as opiniões divergem quanto aos factores que determinaram essa mesma variação** registando-se aqui algumas diferenças estatísticas entre a percepção dos estagiários, cooperantes e supervisores.

11.4 Causas dos Problemas/Factores de origem

Numa primeira análise dos resultados podemos afirmar que, a percepção dos estagiários e a percepção dos orientadores, quanto à origem dos problemas surgidos na área do Planeamento de Ensino, é divergente. Enquanto os estagiários consideram que na origem da maioria dos problemas estiveram Causas Externas, os orientadores consideraram que na sua origem estiveram Causas Internas.

Quadro 27- Origem/causas dos problemas sentidos pelos estagiários - percepção do estagiário, cooperante e supervisor - frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Causas dos Problemas de Planeamento		Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Causas Externas	Formação Inicial/Insuficiente.	1	25%	11	24%	2	25%
	Formação Inicial (OEC)	0	0%	6	13%	0	0%
	Processo E/A	0	0%	6	13%	0	0%
	Processo Supervisão	0	0%	8	17%	2	25%
	Total	1	25%	32	64%	3	33%
Causas Internas	Características Pessoais/Atitudes	1	25%	4	9%	1	13%
	Conhecimento do estagiário	2	50%	7	14%	0	0%
	Experiências Pessoais/Inexperiência	0	0%	3	6%	0	0%
	Experiências Pessoais/Socialização Antecipatória	0	0%	0	0%	3	38%
	Total	3	75%	16	34%	6	67%
Indeterminada		0	0%	1	2%	0	0%
Totais		4	100%	46	100%	8	100%

Observando o Quadro 27, podemos verificar que na percepção dos professores Cooperantes a principal causa esteve na falta de Conhecimentos do Estagiário (50%), quando afirmam haver “...alguma desadequação entre a teoria e a prática...” ou que os estagiários “... não têm segurança em relação ao que tem que dar e à capacidade dos alunos responderem...”. A *Formação Inicial* (25%), nomeadamente uma formação insuficiente, equitativamente, com as suas *Características Pessoais e Atitude* (25%), foram a segunda maior causa, tal como afirmou um cooperante “... ao nível didático faltavam alguns aspectos que, segundo eles, nunca tinham tido...”; “... muitas vezes há o instinto defensivo...”.

Na percepção dos estagiários, a origem dos problemas sentidos no planeamento do ensino, esteve na sua *Formação Inicial* (36%), não só numa formação insuficiente mas também numa má estruturação e organização do curso (EOC), segundo afirmam “...temos poucas bases em termos de planificação...”; “...o Curso é muito teórico...”; “...ausência de uma disciplina que nos ajude a planificar...”; “... a tal formação que nós temos que é paralela ao estágio devia ser anterior”. Em segundo lugar e com a frequência relativa de (17%), consideraram que os seus problemas tiveram origem no *Processo de Supervisão*; e em terceiro lugar, com a mesma frequência relativa (13%), consideram que a sua origem esteve nas *Condições do Processo E/A* e nos seus *Conhecimentos* enquanto estagiários, ao referirem “... o exagero das matérias para leccionar com o pouco tempo que há...” e “... a disponibilidade dos espaços”. As suas

Características (12%) e *Experiências Pessoais* (6%) foram as causas menos assinaladas por estes.

Na percepção dos professores supervisores as principais causas centraram-se nas experiências dos estagiários, vividas como alunos durante o seu percurso escolar - *Experiências Pessoais/Socialização Antecipatória* (38%) “...eles já vêm com determinadas vivências... quer como alunos quer como treinadores...”; no *Processo de Supervisão* durante a *Prática Pedagógica* (25%) e a *Formação Inicial Insuficiente* (25%), como afirma um supervisor “...há aqui uma falta de interligação entre as áreas do saber...”. As suas *Características e Atitudes*, com a uma frequência relativa muito inferior (13%) “... prendem-se com factores pessoais...” foram outras das causas.

Pela análise dos resultados, poderemos inferir que a *percepção da tríade* não é consensual: os professores **cooperantes e supervisores** consideraram que as principais causas dos problemas sentidos pelos professores estagiários na área do Planeamento foram causas próprias do estagiário – **Causas Internas**, na perspectiva dos professores cooperantes relacionadas com o Conhecimento do estagiário e na opinião dos supervisores relacionadas com a sua socialização antecipatória; enquanto para os **professores estagiários** a origem dos seus problemas foram essencialmente **Causas Externas**, relacionadas com uma formação inicial insuficiente. Em termos estatísticos, verifica-se **uma grande diferença estatística** entre a percepção dos professores orientadores e a percepção dos estagiários e dos próprios orientadores *não só quanto ao tipo de causas, mas também quanto aos factores a elas inerentes*.

11.5 Tipicidade dos Problemas

A análise dos resultados permite-nos inferir que a maioria dos problemas sentidos pelos estagiários é percebida pela tríade como situações problemáticas típicas deste período de formação.

Quadro 28 - Tipicidade dos problemas sentidos pelos estagiários - percepção do estagiário, cooperante e supervisor - frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Tipicidade dos Problemas	Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias	Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Atípica	0	0%	1	3%	0	0%
Típica	3	100%	31	89%	6	100%
Indeterminada	0	0%	3	9%	0	0%
Total	3	100%	35	100%	6	100%

Pela observação do Quadro 28, na área do Planejamento, os problemas sentidos pelos estagiários são percebidos pelos professores cooperantes, estagiários e supervisores maioritariamente como **situações problemáticas típicas** (100%; 98% e 100%). Em termos estatísticos poderemos inferir que a **percepção da tríade** acerca da tipicidade dos problemas na área do Planejamento do ensino **é semelhante**, não havendo diferenças estatísticas significativas a registar.

11.6 Consciência sobre os Problemas

Na área do Planejamento, perante os resultados obtidos podemos afirmar que na perspectiva da tríade **a maioria dos orientadores e dos professores estagiários tiveram consciência dos problemas** ocorridos ao longo da Prática Pedagógica.

Quadro 29 - Consciência dos problemas sentidos pelos estagiários - percepção do estagiário, cooperante e supervisor - frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema.

Consciência dos Problemas		Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Estagiário	sim	3	100%	0	0%	5	71%
	Nem sempre	0	0%	0	0%	2	29%
Orientadores	Não	0	0%	1	3%	0	0%
	Nem sempre	0	0%	1	3%	0	0%
	Sim	0	0%	28	82%	0	0%
Supervisor	Supervisor Não	0	0%	1	3%	0	0%
	Supervisor Sim	0	0%	3	9%	0	0%
Total		3	100%	34	100%	7	100%

Pela leitura do Quadro 29, poderemos verificar que, embora uma pequena percentagem de professores supervisores tenha considerado que nem sempre os estagiários tiveram consciência dos problemas ocorridos na área do Planejamento, na percepção dos professores cooperantes (100%) e da maioria dos supervisores (71%) os *estagiários estavam conscientes* dos seus problemas.

A maioria dos professores estagiários considerou que *os orientadores estavam conscientes dos seus problemas* na área do Planejamento (82%). Apenas uma pequena percentagem (15%) considerou que os orientadores não (3%) ou nem sempre (3%) tiveram consciência dos seus problemas ou ainda que só o cooperante (3%) ou só o supervisor (9%) tinham consciência dos seus problemas.

Em termos estatísticos poderemos inferir que **a percepção da tríade é semelhante** não havendo diferenças estatísticas significativas a registar.

11.7 Resolução Satisfatória dos Problemas

Pela observação do Quadro 30, verificamos que *na percepção dos professores cooperantes e supervisores os problemas sentidos pelos estagiários, na área do Planeamento, foram totalmente resolvidos.*

Quadro 30- Resolução Satisfatória dos problemas sentidos pelos estagiários -percepção do estagiário, cooperante e supervisor - frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Resolução Satisfatória dos Problemas		Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Âmbito da Resolução	Características Pessoais/atitude	2	22%	13	21%	7	37%
	Conhecimento Estagiário	1	11%	1	2%	0	0%
	Gestão/organização	1	11%	4	6%	0	0%
	Sim- indeterminada	0	0%	1	2%	0	0%
	Sub-total	4	44%	19	31%	6	37%
Formação	Autóscopia	0	0%	2	3%	2	11%
	Painel Discussão	0	0%	1	2%	0	0%
	Estudo Autónomo	0	0%	2	3%	1	5%
	Experiência Prática	0	0%	5	8%	0	0%
	Total	0	0%	10	16%	3	16%
Intervenientes	Alunos	1	11%	1	2%	0	0%
	Colegas Estágio	0	0%	9	15%	1	5%
	Cooperante	1	11%	2	3%	0	0%
	Orientadores	2	22%	7	11%	4	21%
	Professores	0	0%	4	6%	2	11%
	Supervisor	1	11%	6	10%	2	11%
	tríade	0	0%	1	2%	0	0%
	Total	5	55%	30	49%	9	48%
Nem Sempre		0	0%	1	2%	0	0%
Não		0	0%	2	3%	0	0%
Totais		9	100%	62	100%	19	100%

Na perspectiva dos professores cooperantes estes problemas foram resolvidos, maioritariamente pelas *Características Pessoais e Atitudes* do estagiário (22%), quando afirmam que os estagiários “...integravam muito bem os conselhos que lhes dávamos...”, “...procuram... têm essa preocupação...”. Com a intervenção conjunta dos orientadores (22%) “... através das críticas que eles ouviam quer da minha parte quer da supervisora...” ou, isoladamente, do cooperante ou do supervisor. O *Conhecimento do Estagiário* e a *Gestão/organização* do planeamento, igualmente com uma frequência relativa de 11%, foram duas das categorias mencionadas no âmbito da resolução dos problemas, segundo estes “ *Notava-se que havia uma melhoria ao nível do plano os objectivos passavam a vir mais completos...*” ou “... a nível das tarefas já eram mais delineadas...”.

Na percepção dos professores supervisores a resolução dos problemas sentidos pelo estagiário deveu-se principalmente às *Características Pessoais e Atitudes* dos estagiários (37%), nomeadamente ao seu empenhamento “...foram eles a solução dos problemas porque eles é que se empenharam” e vontade de melhorar “... depois de muito trabalho eles acabam por perceber o que é que se pretende em termos de planificação”, tendo a ajuda do orientador (21%) sido fundamental. Segundo estes, “Eles têm o apoio dos supervisores da ESEL, têm o apoio das cooperantes...”. As *Experiências de Formação* (16%) foram a categoria menos assinalada na resolução dos problemas, mencionando apenas as subcategorias “Autóscopia” e “Estudo Autónomo”.

Na percepção dos estagiários a maioria dos seus problemas foram resolvidos satisfatoriamente pelas suas *Características Pessoais e Atitudes* (21%), mas também pela intervenção de terceiros, nomeadamente dos seus colegas de estágio (15%) e dos orientadores (11%) que em muito contribuiu para a sua resolução, permitindo-lhe uma melhoria no seu desenvolvimento profissional, especialmente, na *Organização e Gestão* do planeamento (6%). Os testemunhos de alguns estagiários são exemplos de como conseguiram resolver satisfatoriamente a maioria dos seus problemas “... eu tinha aqueles exercícios seguros e a partir de certo momento deixei de ter medo e comecei a experimentar certas coisas...”, “...foi mesmo a dedicação...”, “...com o nosso empenho e também com um bocadinho de imaginação...”; “...às vezes com a ajuda de colegas...”; “...com os supervisores e cooperantes...”; “... com a ajuda da professora cooperante e do supervisor.”

No âmbito da resolução dos problemas, a percepção dos professores cooperantes, supervisores e estagiários é semelhante.

A percepção da tríade é consensual no que se refere à intervenção de terceiros, na resolução dos problemas sentidos pelos estagiários nesta área de intervenção pedagógica, nomeadamente na intervenção dos principais intervenientes. No entanto a percepção da tríade não é consensual, no que se refere às “Experiências de Formação”. Na percepção dos professores cooperantes estas não tiveram qualquer influência na resolução dos problemas. Opinião não partilhada pelos professores supervisores e estagiários que, embora seja a dimensão com a frequência relativa mais baixa, considerou algumas das *Experiências de Formação* como factores de resolução, principalmente a *Experiência Prática* na perspectiva dos estagiário e a *Autóscopia* na opinião dos supervisores.

Em síntese, a análise conjunta dos resultados permite-nos inferir que, no âmbito da resolução dos problemas sentidos pelos estagiários, na área do Planeamento, a **percepção da tríade nem sempre foi consensual**, existindo algumas diferenças estatísticas a assinalar até mesmo dentro de cada categoria. A **grande diferença estatística** verificou-se na dimensão ***Experiências de Formação***.

12 Análise descritiva e comparativa da percepção dos professores cooperantes, estagiários e supervisores acerca dos problemas sentidos na área da Condução de Ensino

12.1 Âmbito dos problemas na Condução de Ensino

No âmbito dos problemas sentidos pelos estagiários na área da Condução de Ensino, os resultados obtidos permitem-nos afirmar que na percepção da tríade os maiores problemas estejam relacionados com a intervenção pedagógica do estagiário.

Quadro 31– Âmbito dos problemas sentidos pelos estagiários - percepção do estagiário, cooperante e supervisor - frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Âmbito dos Problemas: Condução de Ensino	Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias	Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Conhecimento Contexto/ Ensino Diferenciado	1	9%	11	10%	0	0%
Disciplina	1	9%	24	22%	5	24%
Gestão/organização	1	9%	17	15%	3	14%
Instrução	3	27%	16	14%	6	29%
Clima de aula	1	9%	11	10%	3	14%
Características Pessoais e atitudes do Estagiário	3	27%	10	9%	2	10%
Condições do Processo E/A	1	9%	10	9%	1	5%
Processo de Supervisão	0	0%	12	11%	1	5%
Total	12	100%	111	100%	21	100%

Na percepção dos professores cooperantes, os maiores problemas sentidos pelos estagiários na área da *Condução de Ensino* situaram-se na *Instrução* (27%), nomeadamente na capacidade de “*Controlar a turma...*” ou no “*... trabalho de grupo... nem sempre conseguem...*” e, com a mesma frequência relativa, nos problemas relacionados com as *Características Pessoais e Atitudes* do estagiário (27%). Na sua perspectiva “*Eles têm postura, mas têm um bocado de receio por estar a ser avaliados*”; “*... terem sempre receio de ir depressa demais...*” ou ainda “*... (in)segurança de transmitirem os conteúdos...*”. Em terceiro lugar, identificaram equitativamente, os problemas relacionados com o *Conhecimento do Contexto/Ensino diferenciado*, e a *Gestão e organização* dos recursos da aula, o *Clima de aula* e a *Disciplina*, mas com uma

frequência relativa de apenas 9%. As *Condições do Processo E/A* foram a categoria com frequência relativa mais baixa.

Os problemas referidos pelos estagiários na *Condução de Ensino* abrangem todas as categorias e subcategorias, e situam-se principalmente ao nível da *Intervenção Pedagógica* (61%), seguindo-se os problemas relacionados com o *Processo de Supervisão* (11%); os problemas relacionados com o *Conhecimento do Contexto/Ensino Diferenciado* (10%) e em último lugar, com a mesma frequência relativa, são referidos os problemas relacionados com as *Condições do Processo Ensino/Aprendizagem* (9%) e as *Características do Estagiário* (9%). Ao nível da *Intervenção Pedagógica* os estagiários referem como um dos seus maiores problemas a *Disciplina* (22%), ao nível do controlo e gestão equitativa dos comportamentos da turma e na capacidade de distinguir um comportamento desviante de um comportamento normal, nomeadamente “... *era uma turma muito barulhenta...*”; “...*gerir os comportamentos ou as personalidades dos alunos...*”; “...*situação de indisciplina de algum aluno que não sabíamos como resolver*”; “...*impor regras e outro aspecto...*”. Os problemas de *Gestão/Organização* da aula (15%), foram a segunda categoria mais mencionada. São exemplo, as afirmações dos estagiários: “...*incerteza dos espaços ...*”; “... *o excesso de material que colocávamos...*”. Em terceiro lugar, identificaram os problemas de *Instrução* (14%) directamente relacionados com o acompanhamento dos alunos/feedback aos alunos e introdução de tarefas, como por exemplo: “...*fornecer feedback para que ele melhor a execução...*” ou “...*os feedbacks que tínhamos que dar aos alunos...*”, “... *conseguir demonstrar bem ...*”. Ao nível da intervenção pedagógica o *Clima de aula* aparece em último lugar na percepção dos estagiários, nomeadamente a motivação dos alunos. São exemplo desta categoria: “...*tínhamos uma relação com os alunos ... mas dentro da sala de aula não conseguíamos aplicar estratégias atractivas...*”. Os problemas de *Supervisão* (11%) foram os mais sentidos depois dos problemas relacionados com a *Disciplina* – ex. “*Uma pessoa não consegue dar o seu melhor porque está sempre na ansiedade de estar ali o professor ...*” ou “... *da parte da nossa professora cooperante ela não nos dava feedback nenhum.*” Os problemas relacionados com o *Conhecimento do contexto/diferenciação de ensino* (10%), as *Características do próprio Estagiário* (9%), e as *Condições do Processo E/A* (9%) foram as categorias menos referidas pelos estagiários - ex: “*É essencial dar um ensino personalizado a cada aluno, mas isso é impossível*”; “...*eles têm a noção que somos estagiários e não temos aquela....autoridade que o professor tem.*”

Na perspectiva dos professores supervisores, os maiores problemas sentidos pelos estagiários também se situam ao âmbito da sua *Intervenção Pedagógica* (81%) e destes

destacam-se os problemas relacionados com a *Instrução* (29%), com a *Disciplina* (24%) e, com a mesma frequência relativa (14%), os problemas relacionados com as categorias *Clima Relacional* e *Gestão e Organização*, como ilustram os seguintes testemunho: “Dificuldade em dar feedback sobre o erro...”; “... distinguir o que é um comportamento inapropriado e do que é um comportamento normal...”; “... entusiasma-los, conseguir cativá-los...”; ou ainda “...ao nível da gestão do tempo ... gestão de espaços e materiais.” As *Condições do Processo E/A* e *Processo de Supervisão* foram os problemas menos relevantes (5%) na sua percepção.

Após a análise do quadro poderemos inferir que a percepção da tríade não é convergente. Os **maiores problemas sentidos pelos estagiários** na área da *Condução de Ensino* estão directamente **relacionados com a intervenção pedagógica do estagiário**. No entanto as percepções divergem quanto à especificidade dos problemas: os professores estagiários consideram como o seu maior problema a *Disciplina*, enquanto, para os professores orientadores os maiores problemas se situaram ao nível da *Instrução*, considerando os cooperantes, a par da instrução, os problemas relacionados com as *Características Pessoais e Atitudes* do estagiário. A grande diferença estatística verifica-se entre a percepção dos professores cooperantes e a percepção dos estagiários e supervisores nas categorias *Características Pessoais e atitudes do Estagiário e Disciplina*.

12.2 Importância dos Problemas

A análise do Quadro 32 permite-nos inferir que na percepção da tríade os problemas sentidos pelos estagiários foram *Muito/Importantes*.

Quadro 32 - Importância dos problemas sentidos pelos estagiários - percepção do estagiário, cooperante e supervisor - frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Importância dos Problemas Condução de Ensino	Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias	Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Muito/Importante E/A	0	0%	18	49%	2	20%
Muito/Importante: Formação do Estagiário	3	100%	12	32%	5	50%
Pouca/Alguma Importância: Formação Estagiário	0	0%	1	3%	2	20%
Muito/Importante	0	0%	5	14%	1	10%
Importância: Indeterminada	0	0%	1	3%	0	0%
Total	3	100%	37	100%	10	100%

Na percepção dos professores cooperantes (100%), os problemas sentidos pelos estagiários foram fundamentais na sua *formação do estagiário*. São exemplos: “... *tínhamos que dar muita importância porque era uma parte importante para o desenrolar do estágio.*”

Na percepção dos professores supervisores eles foram *muito importantes* para o *desenvolvimento profissional* do futuro professor (50%), mas também para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem (20%), segundo os supervisores “... *a maneira como circulam na aula...*” era muito importante.

Na percepção dos professores estagiários, à semelhança dos professores supervisores, estes problemas foram *importantes* para a sua *formação profissional* (32%), mas também muito importantes para o desenvolvimento do *processo ensino/aprendizagem* (49%) “... porque o *feedback é uma das armas fortes para que o aluno melhore...*”.

Em síntese podemos inferir que embora a percepção da **tríade seja semelhante quanto ao grau de importância**, o mesmo não aconteceu quanto às razões da sua importância. Em termos estatísticos há a registar diferenças estatísticas significativas quanto à razão da sua importância, principalmente entre a percepção dos professores orientadores e estagiários.

12.3 Variação dos problemas

Numa primeira análise dos resultados, podemos constatar que a tríade considera que *os problemas relacionados com a Condução de Ensino variaram positivamente* ao longo da Prática Pedagógica.

Analisando o Quadro 33, poderemos verificar que segundo a percepção dos professores cooperantes, os seus problemas identificados *variaram positivamente* ao longo do ano (100%), não só pelas *Características Pessoais e Atitudes* estagiários (20%) segundo estes, “...*era um grupo muito dedicado, que trabalhava muito bem.*” No entanto, a maioria dos problemas variou com a ajuda dos orientadores ou só do professor cooperante (40%), como ilustra a afirmação de um professor cooperante: “... *com a minha ajuda e com a da supervisora...*”.

Quadro 33 – Variação dos problemas sentidos pelos estagiários - percepção do estagiário, cooperante e supervisor - frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Factores de Variação dos Problemas		Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Âmbito da da variação	Características P/A. Estagiário	1	20%	14	25%	3	50%
	Conhecimento do Estagiário	0	0%	13	23%	0	0%
	Sim-indeterminada	2	40%	13	23%	1	17%
	Não	0	0%	5	9%	1	17%
	Sub-total	3	60%		60%		84%
Formação	Experiência Prática	0	0%	2	4%	0	0%
	Estudo Autónomo	0	0%	1	2%	0	0%
	Painel Discussão	0	0%	1	2%	0	0%
	Sub-total	0	0%		8%	0	0%
Intervenientes	Colegas de Estágio	0	0%	2	4%	0	0%
	Cooperante	1	20%	0	0%	0	0%
	outros	0	0%	2	4%	1	17%
	Supervisora	0	0%	3	5%	0	0%
	Orientadores	1	20%	0	0%	0	0%
	Sub-total	2	40%	7	13%	1	17%
Total		5	100%	56	100%	6	100%

Na percepção dos professores estagiários, os problemas identificados *variaram positivamente*, não só pelas suas *Características e Atitudes* (25%), “... *com segurança, a pessoa vai-se sentindo mais à vontade...*”, mas também pela aquisição de novos conhecimentos que lhe permitiram superar essas dificuldades (23%), nomeadamente o *Conhecimento do Contexto/turma* “...*no início ainda não conhecíamos bem os alunos...*”. A ajuda de *outros intervenientes* (13%) que não o estagiário bem como as *Experiência de Formação* (8%) embora assinaladas por alguns tiveram um peso mais reduzido. Apenas uma pequena percentagem considerou que os problemas se mantiveram.

Na perspectiva dos professores supervisores, os *problemas variaram positivamente* (83%), principalmente pelas *Características e atitudes* do estagiário (50%) - “... *sempre que havia dificuldades, eles traziam e iam resolvendo...*”- mas também com a ajuda de outros (17%). À semelhança dos professores estagiários apenas uma pequena percentagem considerou que, na área da “*Condução de Ensino*”, os problemas identificados se mantiveram ou que a intervenção de terceiros não foi relevante.

Em síntese poderemos inferir que **na percepção da tríade**, no âmbito da variação dos problemas, as **Características Pessoais e Atitudes** do estagiário foram **o principal factor de variação**. No entanto, **as opiniões divergem**, não só na percepção dos professores cooperantes quanto ao **papel desempenhado pelos orientadores**, comparativamente com a percepção dos estagiários e supervisores, mas também quanto às **Experiências de Formação**. Na perspectiva dos estagiários, ainda que pouco significativas, estas contribuíram alguma para que os seus problemas variassem positivamente, enquanto os orientadores nem sequer as mencionaram.

12.4 Causas dos Problemas/Factores de Origem

Pela observação dos resultados apresentados no Quadro 34, podemos verificar que a origem dos problemas sentidos na área da *Condução de Ensino* se reparte entre *Causas Internas* (estagiários e cooperantes) e *Externas* (supervisores).

Quadro 34– Origem dos problemas sentidos pelos estagiários - percepção do estagiário, cooperante e supervisor - frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Origem dos Problemas		Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Causas Externas	Características dos alunos	0	0%	4	7%	0	0%
	Condições do Processo E/A	1	14%	3	6%	1	8%
	Estatuto de Estagiário	0	0%	3	6%	0	0%
	Formação Inicial (EOC)	1	14%	5	9%	2	17%
	Formação Inicial/Insuficiente	1	14%	5	9%	4	33%
	Processo de Supervisão	0	0%	6	11%	0	0%
	Sub-total	3	42%	31	48%	5	58%
Causas Internas	Características Pessoais e atitudes	0	0%	6	11%	1	8%
	Conhecimento do estagiário	0	0%	6	12%	2	17%
	Experiências Pessoais /Inexperiência	2	33%	14	26%	1	8%
	Experiências Pessoais/Soc.Antecipatória	2	33%	1	2%	1	8%
	Sub-total	4	66%	28	50%	5	41%
Indeterminada		0	0%	1	2%	0	0%
Total		11	100%	54	100%	12	100%

O Quadro 34 permite-nos verificar que os professores cooperantes atribuíram a origem dos problemas identificados às *Experiências Pessoais* (66%) do estagiário, não só ao seu percurso académico como alunos, mas também à sua inexperiência como professores “... no próprio percurso escolar do aluno... como professores estagiários, eles vão seguir aquilo que... também lhes foi transmitido.”, “...muitos deles já trabalham...” ou “ Com a inexperiência tem sempre a ver”, e à sua *Formação Inicial*

(28%) – estruturação do curso e uma formação inicial insuficiente “...*não é dada muita relevância a essa ligação ao real...*”. Por fim assinalam as *Condições do Processo E/A* (14%).

Os professores estagiários, indicam também como principal causa as suas *Experiências Pessoais*, nomeadamente à sua inexperiência (26%) - “...*nós não temos experiência e não sabemos como as coisas funcionam.*”- mas também sua *Formação Inicial*, não só à estrutura e organização do curso, mas também a uma formação insuficiente (18%). Segundo as suas palavras “... *tem um bocadinho a ver com a estrutura do nosso curso...*” ou “ *durante a maior parte do curso, a maioria das cadeiras são ligadas à Matemática e não às Ciências...*” ou ainda “...*não ficámos com conhecimentos, a nível da planificação de aulas e a nível da condução de ensino, suficientes...*”. Além destas, as suas *Características e Atitudes* (12%) e ainda o *Processo de Supervisão* (10%), embora com uma percentagem relativa mais reduzida, foram também algumas das causas assinaladas.

Os professores supervisores identificaram como principal causa a *Formação Inicial* (40%) do estagiário, não só uma formação inicial insuficiente, mas também pela Estrutura e Organização do Curso. Na sua opinião há uma “...*má preparação técnica e científica...*”; “*Falta de relação entre a teoria e a prática*” e ao “... *facto de só no 4ºano eles têm o contacto directo com os alunos de 2ºciclo...*”. Como segunda causa, apontam de *Experiências Pessoais* do estagiário (16%), nomeadamente, a sua experiência como alunos, anterior à formação inicial “...*o ensino a que eles foram alvo*” e a sua falta de experiência “...*é uma pessoa ser inexperiente...*”. As causas relacionadas com *Condições do Processo E/A* (14%) e *Características Pessoais e Atitudes* do estagiário”(13%) e o *Processo de Supervisão* (11%) foram outras das causas mencionadas, embora com menor frequência relativa.

Em síntese podemos inferir que **a percepção dos professores cooperantes e estagiários é semelhante**, ao consideraram que os problemas nesta área tiveram origem em causas directamente relacionadas com o estagiário - **Causas Internas**, nomeadamente às **Experiências Pessoais** do estagiário. Percepção diferente tiveram os **supervisores** ao atribuíram a origem dos problemas a **Causas Externas** ao estagiário, principalmente à sua **Formação Inicial**. Em termos estatísticos, poderemos inferir que existem diferenças estatísticas significativas não só entre a percepção dos professores supervisores e dos professores cooperantes e estagiário.

12.5 Tipicidade dos problemas

Na área da *Condução de Ensino*, observando a tabela podemos inferir a **percepção da tríade é convergente**.

Tabela 35 – Tipicidade dos problemas sentidos pelos estagiários - percepção do estagiário, cooperante e supervisor - frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Situações Tipo	Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias	Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Atípica	1	25%	3	7%	2	22%
Típica	3	75%	33	80%	5	56%
Indeterminada	0	0%	5	12%	2	22%
Total	4	100%	41	100%	9	100%

Embora a tríade considere algumas situações atípicas, **a maioria das situações problemáticas identificadas é típica** desta fase do processo de formação do estagiário.

12.6 Consciência sobre os Problemas

Os resultados apresentados na Tabela 36 revelam que não só **os orientadores**, *mas também os professores estagiários* tiveram **consciência dos problemas** sentidos na área da *Condução de Ensino*. Apenas um dos três professores cooperantes considerou que os estagiários não têm consciências dos seus problemas.

Quadro 36 - Âmbito dos problemas sentidos pelos estagiários - percepção do estagiário, cooperante e supervisor - frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Consciência dos Problemas	Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias	Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Consciência dos estagiários Não	1	33%	0	0%	0	0%
Consciência dos estagiários SIM	2	67%	0	0%	7	100%
Consciência dos Orientadores SIM	0	0%	32	100%	0	0%
Total	3	100%	32	100%	38	100%

Em síntese podemos inferir que **a percepção dos professores estagiários e orientadores é semelhante**. A diferença estatística entre a percepção dos professores cooperantes e dos professores estagiários e supervisores poderá justificar-se pelo reduzido número de cooperantes que fazem parte da amostra.

12.7 Resolução Satisfatória dos Problemas

A leitura do Quadro 37 permite-nos verificar que segundo a percepção dos professores cooperantes, os professores estagiários resolveram satisfatoriamente os seus problemas, graças às suas experiências de formação, nomeadamente através da experimentação (18%), das reflexões conjuntas (18%), com a ajuda dos colegas, cooperantes e de outros professores experientes (27%), pelas suas características pessoais e atitudes (18%), mas também com a Prática que foram adquirindo conseguiram uma melhoria na gestão e organização da aula (15%). São exemplos: “... na Metodologia... vão contar as experiências que têm...” ou “Notava-se que eles treinavam em casa muitas vezes as instruções...”.

Quadro 37- Resolução satisfatória dos problemas sentidos pelos estagiários -percepção do estagiário, cooperante e supervisor -frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Resolução Satisfatória dos Problemas		Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Âmbito da Resolução	Características Pessoais e atitudes	2	18%	16	18%	5	19%
	Conhecimento do Estagiário	0	0%	3	3%	0	0%
	Clima Relacional	0	0%	7	8%	0	0%
	Disciplina	0	0%	2	2%	0	0%
	Instrução	0	0%	0	0%	1	4%
	Gestão/Organização	0	0%	8	9%	0	0%
	Sub-total	2	18%	36	40%	6	23%
Formação	Experiência Prática	1	9%	10	11%	0	0%
	Observação aulas	0	0%	1	1%	1	4%
	Painel Discussão	2	18%	9	10%	5	19%
	Ensaio	2	18%	2	2%	0	0%
	Autóscopia	0	0%	2	2%	4	15%
	Sub-total	5	35%	24	26%	10	38%
Intervenientes	Colegas de Estagiário	1	9%	6	7%	4	15%
	Cooperante	1	9%	3	3%	2	7%
	Orientadores	0	0%	8	9%	2	7%
	Professores Experientes	1	9%	5	6%	1	4%
	Supervisora	0	0%	2	2%	0	0%
	Tríade	0	0%	1	1%	1	4%
	Alunos	0	0%	3	3%	1	4%
	Sub-total	3	27%	28	31%	11	41%
Total		11	100%	90	100%	27	100%

Na percepção dos professores estagiários, os seus problemas foram resolvidos satisfatoriamente. No âmbito da resolução dos seus problemas, os estagiários assinalam as suas *Características e atitudes* (18%) - “... partilhando opiniões com colegas...”, “...esta vontade de fazer mais e quer aprender...” ou “...com muita força de vontade...”

contribuiu para uma melhoria na *Gestão e Organização* da aula (9%) e uma melhoria do *Clima Relacional* (8%). Para o âmbito da resolução dos seus problemas, os estagiários apontam as *Experiências de Formação* (30%), principalmente a *Experiência Prática* (11%) e do *Painel de Discussão* (10%) e a *Intervenção de terceiros* (31%), entre eles os colegas de estágio (6%), orientadores (10%) “... o facto de falarmos muito com os orientadores...” “... tive uma supervisora e uma cooperante que ...estimulavam-nos muito...” e professores experientes (7%) “... também com os professores da teoria...”, como factores que em muito contribuíram para esta resolução.

Na perspectiva dos professores supervisores, os estagiários conseguiram resolver todos os seus problemas, com a *intervenção de terceiros* (41%), nomeadamente dos orientadores (14%), dos colegas de estágio (15%) e outros e também através das suas *Experiências de Formação* (38%), sobretudo do *Painel de Discussão* (19%) e *Autóscopia* (15%), mas também pelas suas *Características e Atitudes* (19%), segundo os seus testemunhos através de “...as reflexões connosco...”, “...também com os professores da teoria...” ou “...de muito empenho seu, de muita reflexão sua, de muita partilha, e de algumas lágrimas...”.

Após a análise dos resultados podemos inferir que, **na percepção da tríade**, no **âmbito da resolução satisfatória** dos problemas, as **Características Pessoais e Atitudes** do estagiário” foram o **principal factor de resolução**. Quanto aos *factores de resolução* directamente relacionados com as *Experiências de Formação* dos estagiários podemos afirmar que tanto para os professores cooperantes como para os estagiários o principal factor foi a *Experiência Prática* que os estagiários foram adquirindo ao longo do ano, seguindo-se-lhe as reflexões conjuntas (*Painel de Discussão*), enquanto para os professores supervisores, entre as *Experiências de Formação* destacam-se as reflexões, sendo o *Painel de Discussão* o principal factor de resolução.

Na resolução dos problemas directamente relacionados com a intervenção de outros que não os estagiários, a grande diferença estatística verifica entre a percepção dos professores cooperante e a percepção dos professores estagiários e supervisores quanto ao papel dos orientadores: enquanto os primeiros nem sequer mencionam esta subcategoria; os estagiários consideraram que a intervenção dos orientadores foi fundamental e, os supervisores referem o espírito cooperativo entre os colegas de estágio como o principal factor de resolução e só depois o apoio dos orientadores.

Em síntese podemos inferir que a percepção da **tríade é semelhante** quanto à **resolução satisfatória** dos problemas sentidos pelos estagiários, as **Experiências de**

Formação e Intervenientes foram factores determinantes. No entanto, em termos globais, há diferenças estatísticas significativas, entre a percepção dos orientadores e dos estagiários, quanto à intervenção de outros e ao âmbito de resolução dos problemas pelos estagiários.

13 Análise descritiva e comparativa da Percepção dos professores cooperantes, estagiários e supervisores sobre os problemas da avaliação

13.1 Âmbito dos problemas de Avaliação

No âmbito dos problemas da Avaliação, numa primeira análise dos resultados podemos afirmar que os problemas sentidos pelos estagiários foram percebidos pelos orientadores de forma semelhante, mas apenas no que se refere aos problemas da Avaliação Formativa.

Quadro 38 - Âmbito dos problemas identificados - percepção do estagiário, cooperante e supervisor - frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Problemas da Avaliação	Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias	Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
A:Características Pessoais e atitudes de Estagiário	0	0%	10	13%	2	10%
A:Clima Relacional	0	0%	1	1%	0	0%
A:Conhecimento Contexto/ Av. Diferenciada	0	0%	0	0%	2	10%
A:conhecimento do Conteúdo	0	0%	2	3%	1	5%
A:Conhecimento Didáctico	0	0%	7	9%	1	5%
A:Processo de Supervisão	0	0%	4	5%	2	10%
Sub-total	0	0	24	26%	8	41%
AF: Clima relacional	0	0%	1	1%	0	0%
AF: Condições do Processo E/A	1	14%	6	8%	2	10%
AF: Conhecimento do contexto/avaliação diferenciada	1	14%	8	11%	1	5%
AF: Conhecimento Didáctico	2	29%	7	9%	5	25%
AF: Gestão/Organização	2	29%	9	12%	2	10%
Sub-total	6	71%	31	41%	9	45%
AS: Características Pessoais e atitudes de Estagiário	0	0%	11	15%	0	0%
AS: Conhecimento do contexto/avaliação diferenciada	0	0%	5	7%	0	0%
As: Conhecimento Didáctico	1	14%	2	3%	0	0%
Sub-total	1	14%	17	24%	0	0%
A: Indeterminado	0	0%	2	3%	1	5%
Total	7	100%	75	100%	20	100%

Na percepção do professor cooperante, os problemas de avaliação situaram-se fundamentalmente ao nível da *Avaliação Formativa*. No que se refere aos maiores problemas sentidos pelos estagiários, na percepção dos professores cooperantes, estes identificaram os problemas relacionados com o conhecimento do estagiário, nomeadamente o *Conhecimento Didáctico* (29%) e com a *Gestão/organização* (29%) dos diferentes aspectos da aula, no decorrer do processo de avaliação. Segundo os cooperantes os estagiários “... punham muitos parâmetros para avaliar...” e tinham dificuldade em avaliar e gerir a aula “Eles diziam que era complicado avaliar estando a dar aula e tendo tantos alunos e ter que cumprir o programa.” ou “...procuram fazer prevalecer...aquela questão da atitude do menino...bem comportadinho.”. Em segundo lugar consideraram a *Avaliação Diferenciada* (14%) e, com a mesma frequência relativa identificaram, os problemas relacionados com as condições em que decorreu o *Processo Ensino/Aprendizagem* (14%). Os seus testemunhos ilustram as nossas afirmações “... adequar os registos... nalguns casos a alguns alunos.... ou ainda, “...era complicado estando a dar aulas e tendo tantos alunos...” . .

Em relação à *Avaliação Sumativa*, os professores cooperantes perceberam exclusivamente os problemas relacionados com *Conhecimento Didáctico*, especialmente no que diz respeito à falta de conhecimento para elaborar dos instrumentos de avaliação.

Na percepção dos estagiários, os problemas sentidos na *Avaliação Formativa* estiveram relacionados com *Gestão e Organização da Avaliação* (12%), quando afirma “...era suposto avaliar vários aspectos e não conseguir...”. Em segundo lugar com o *Conhecimento do Contexto/Avaliação diferenciada* (11%). Segundo estes, “... era complicado diferenciar um aluno que faz daquele que faz bem...” ou ainda “...é complicado vermos um aluno bom e uma aluna que se esforça, mas que chega lá...”. Em terceiro lugar, identificaram os problemas relacionados com a falta de *Conhecimento Didáctico* (11%) “...diversificar um pouco a avaliação...”; “...dificuldade em avaliar a turma em vários conteúdos...”; “...cometemos erros de tentar ter grelhas de registo para todos os alunos...”. Por último identificam os problemas relacionados com o *Processo de Ensino/Aprendizagem* (8%). Um dos estagiários afirmam “Nós tínhamos 27 alunos...era impossível avaliar todos numa aula...”.

Em relação à *Avaliação Sumativa*, os maiores problemas sentidos pelos estagiários estiveram relacionados com as suas *Características e Atitudes* face à avaliação, identificando em seguida os problemas de realizar o *Conhecimento do Contexto/avaliação diferenciada* e por último, mas com uma frequência relativa muito inferior os problemas relacionados com a falta de *Conhecimento Didáctico*. No entanto, na avaliação sumativa, os professores estagiários consideram que as suas características pessoais e

atitudes foram o principal problema “...é difícil ser justos...”ou “...dar uma nota no final do período.”, embora a frequência relativa seja semelhante, só depois mencionaram o conhecimento do contexto/avaliação diferenciada, segundo um dos estagiários “... havia grande diferença de níveis de alunos...” ou “...como diferenciar os alunos, porque eles são diferentes e estão em condições diferentes

Em relação à *Avaliação* em geral, estes consideraram que, mais uma vez os problemas estiveram relacionados com as suas *Características e Atitudes*, com o *Conhecimento Didático* e também com o *Processo de Supervisão*.

Na percepção dos professores supervisores, também os problemas relacionados com a *Avaliação Formativa* foram os mais relevantes. Na sua perspectiva, os estagiários têm muita dificuldade em fazer este tipo de avaliação por falta de *Conhecimento Didático* (25%), dificuldades que se revelam, em segundo lugar, na *Gestão e Organização* (10%) do processo de avaliação, mas também pelo desenrolar do *Processo de Supervisão* (10%) Segundo o seu testemunho: “... é a análise do jogo e a avaliação do jogo ...”; “...eles têm muita dificuldade em diversificar ... o tipo de avaliação...”.

Os professores supervisores, não identificaram qualquer problema na avaliação sumativa. No entanto, consideraram que existem muitos problemas ao nível da *Avaliação* no geral (41%), assinalando, com a mesma frequência relativa, as categorias *Características Pessoais e atitudes* do estagiário, *Conhecimento do Contexto/ Avaliação Diferenciada* e o *Processo de Supervisão* como as categorias onde ocorrerem os maiores problemas.

Em síntese, podemos inferir que **os problemas** sentidos pelos estagiários foram **percepcionados de forma semelhante**, por todos os intervenientes, **apenas ao nível da Avaliação Formativa**, mas não existe coerência quanto aos principais problemas dentro desta área. A grande diferença estatística a assinalar registou-se entre a percepção dos professores cooperantes e supervisores e a percepção dos professores estagiários, ao nível da avaliação formativa, nomeadamente na categoria *Conhecimento Didático*, a de maior frequência relativa segundo a percepção dos orientadores, considerada pelos estagiário como a terceira maior.

13.2 Importância dos problemas

A análise dos resultados apresentados no Quadro 39 permite-nos verificar que a tríade percepcionou os problemas dos estagiários relacionados com a avaliação como *muito importantes*.

Quadro 39 - Importância dos problemas identificados - percepção do estagiário, cooperante e supervisor -frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Importância dos Problemas	Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias	Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Muito Importante/Importante -Formação Estagiário	3	50%	11	26%	1	13%
Muito Importante/Importante - Processo E/A	3	50%	16	37%	1	13%
Muito Importante/Importante. Indeterminada	0	0%	9	21%	1	13%
Importância: indeterminada	0	0%	0	0%	2	25%
Pouca impor./Alguma Importância-Indeterminada	0	0%	3	7%	0	0%
Pouca importância/Alguma Importância – Proc. E/A	0	0%	2	5%	0	0%
Pouca imp./Alg. Importância Formação Estagiário	0	0%	2	5%	3	38%
Total	6	100%	43	100%	8	100%

Na percepção dos professores cooperantes os problemas de avaliação sentidos pelos estagiários foram *muito importantes ou importantes* (100%) não só para a *Formação do estagiário* (50%), como para o desenvolvimento do *Processo Ensino/Aprendizagem* (50%), quando afirmam que “...batemos muito com eles, para eles terem a noção de que é possível avaliar de várias formas...”ou “ ... tentei transmitir-lhes, também a importância que essa avaliação tem, porque é uma questão de justiça, de saber avaliar os... diversos parâmetros em relação aos objectivos definidos...”; “...podíamos tomar notas e depois chegando à avaliação final era mais fácil avaliar os alunos”.

Na percepção dos professores estagiários também estes problemas foram *muito importantes ou importantes* (84%), principalmente para o desenvolvimento do *Processo Ensino/Aprendizagem* (37%), mas também para o seu *desenvolvimento profissional* (26%). Segundo, afirmam alguns estagiários: “Atribui bastante por causa disso da injustiça, para tentar diferenciar alguns alunos.”; “É muito importante os próprios alunos aperceberem-se de que o professor não valoriza só a parte escrita do teste...”; “...durante o estágio foi importantíssimo em que ponto da situação estava...”; “Dei muita, senão fosse o estágio e estivesse a dar aulas se calhar chumbava os alunos todos”; “É muito importante, é fundamental avaliar os alunos, se eu não consigo...”. Apenas 17% das respostas indicam que estes problemas tiveram pouca ou nenhuma importância para os estagiários.

Para os professores supervisores também a maioria dos problemas sentidos na área da avaliação foram *muito importantes ou importantes* (64%), não só para a *Formação de Professores* como para o *Processo E/A* ou não indicaram as razões dessa

importância - “ *Uma grande importância... enquanto professor tem que perceber quais são as dificuldades que cada criança tem.*” No entanto, 38% assinalaram estes problemas como pouco importante no processo de *Formação do futuro professor*, não só por considerarem que não tinham que avaliar o estagiário nesta área ou por considerarem que o grupo de estagiários que supervisionaram era muito bom, tal como afirmam dois dos supervisores inquiridos: “...*não atribui muita porque não os temos que avaliar em termos de avaliação...*” ou “...*porque senti que eles tinham todas as capacidades para desempenhar o papel como desempenharam.*”

Em síntese poderemos inferir que **o grau de importância** percepcionado pela **tríade** foi semelhante – **Importantes/Muito importantes**. Embora se tenham registado algumas diferenças estatísticas entre percepção dos professores supervisores e a percepção dos professores cooperantes e estagiários.

13.3 Variação dos Problemas/factores de Variação

Na área da Avaliação, a análise do Quadro 40 permite-nos afirmar que *a maioria dos problemas sentidos pelos estagiários variou ao longo do ano.*

Tabela 40 – Factores de variação dos problemas identificados -percepção do estagiário, cooperante e supervisor -frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Avaliação:Factores de variação		Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Âmbito da Variação	Características pessoais e atitudes	2	50%	4	10%	3	38%
	Conhecimento do Estagiário	0	0%	8	21%	1	13%
	Experiências Pessoais	0	0%	2	5%	0	0%
	Sim-indeterminada	1	25%	6	15%	3	38%
	Sub-total		75%		51%		89%
Formação	Estudo Autónomo	0	0%	1	3%	0	0%
	Painel Discussão	0	0%	1	3%	0	0%
	Sub-total		0%		6%		0%
Intervenientes	Colegas Estágio	0	0%	1	3%	0	0%
	Cooperante	0	0%	1	3%	0	0%
	Orientador	1	25%	2	5%	0	0%
	Sub-total		25%		11%		0%
Indeterminada		0	0%	5	13%	0	0%
Não		0	0%	8	21%	1	14%
	Total	4	100%	39	100%	8	100%

Na percepção dos professores cooperantes, a variação dos problemas ficou a dever-se às *Características Pessoais e Atitudes* do estagiário (50%), segundo estes “... era um grupo muito bom e um grupo muito trabalhador, muito interessados, muito empenhados...”.

Para os professores estagiários a aquisição de novos *conhecimentos* (21%), foi o principal factor de variação, como ilustram os exemplos: “*Com o tempo ... começámos a conhecer melhor os alunos... começamos a ver as suas capacidades... sabemos exactamente o ponto onde eles estão e a partir daí torna-se mais fácil avaliá-los*”; “*Conseguimos melhorar as estratégias para avaliar os alunos...*”.

Na perspectiva dos professores supervisores e à semelhança dos professores cooperantes, as *Características e Atitudes* do estagiário (38%) foram determinantes para que os problemas tenham variado pela positiva, segundo os seus testemunhos: “... sempre que havia dificuldades eles traziam e iam resolvendo...”; “*Houve uma evolução e tinham estratégias pensadas*”; ou “...eles tentam e de vez em quando lá aparecem com a avaliação formativa...” (38%) das respostas dos supervisores embora reveladores de uma evolução dos estagiários nesta área, não especificam os factores de variação.

Pela análise deste quadro podemos também verificar, ainda que, com uma frequência relativa reduzida, só os professores estagiários consideraram que as *Experiências de Formação e intervenção de terceiro* contribuíram, ao longo do ano, para que os seus problemas variassem positivamente. Em termos estatísticos, podemos inferir que **a percepção da tríade é semelhante: a maioria dos problemas** sentidos pelos estagiários **variou positivamente ao longo do ano**. No entanto, a grande diferença estatística encontra-se entre a percepção dos orientadores e percepção dos estagiários.

13.4 Causas dos Problemas

No âmbito dos problemas da Avaliação, numa primeira análise e pelos resultados apresentados no Quadro 41 podemos afirmar que, na opinião da tríade, na origem dos problemas estiveram *Causas Internas*, isto são inerentes aos *professores estagiários*; enquanto na opinião destes, as causas repartem-se entre *Causas Internas e Externas*, tendo, estas últimas, uma ligeira vantagem em termos percentuais.

Tabela 41 - Origem dos problemas sentidos pelos estagiários - percepção do estagiário, cooperante e supervisor – frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Origem dos Problemas		Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Causa Externas	Condições do Processo E/A	0	0%	13	27%	1	10%
	Formação Inicial (EOC)	0	0%	3	6%	1	10%
	Formação Inicial - Insuficiente	1	20%	6	12%	2	20%
	Processo de Supervisão	0	0%	2	4%	4	40%
	Sub-total		20%		49%		80%
Causas Internas	Conhecimento do Contexto/programas	0	0%	1	2%	0	0%
	Conhecimento do Estagiário	1	20%	1	2%	0	0%
	Características Pessoais e Atitudes Estagiário	0	0%	10	20%	0	0%
	Experiências Pessoais/Inexperiência	1	20%	9	18%	1	10%
	Experiências Pessoais/Soc. Antecipatória	1	20%	3	6%	1	10%
	Sub-total		60%		48%		20%
Indeterminada		1	20%	1	2,0%	0	0%
Total		4	100%	49	100%	10	100%

Na perspectiva dos professores cooperantes e conforme poderemos verificar pelo Quadro 41, a origem dos problemas sentidos pelos estagiários nesta área teve principal causa as *Experiências Pessoais* do estagiário, nomeadamente a sua inexperiência e a sua experiência como aluno (40%) ao longo do seu percurso académico; uma Formação Inicial insuficiente (20%), mas também a falta de *Conhecimento do estagiário* (20%) e São exemplos disso: “...a *inexperiência e o percurso escolar do estagiário ao longo da sua vida académica*”; ...é a falta de prática...”; “... no percurso escolar estamos muito pouco habituados a avaliar.” ou “...os aspectos de preparação da prática pedagógica...muito mal preparados” ou ainda “...eles não têm um background que lhes permita pegar nisso tudo e saber o que é de facto a avaliação.”

Na percepção dos estagiários, a origem dos problemas sentidos na área da avaliação do ensino, esteve directamente ligada com as *Condições do Processo E/A* (22%). Neste sentido afirmam: “Também por ser uma privada há o prestígio da escola, não pode haver muitas negativas...”; “Há coisas que já estão pré definidas pela escola...”; “...por influência da instituição em que estamos a trabalhar...”; “...nós se tivéssemos uma ideia diferente nunca a podíamos por em prática”; “o número de alunos e o número de conteúdo”. Em segundo lugar, na origem dos seus problemas estiveram as suas *Experiências Pessoais* (24%), nomeadamente à sua inexperiência como professor e a sua experiência como aluno : “... a nossa falta de experiência no ensino.”; “Uma coisa é a teoria, outra coisa é a prática”; “A experiência e todo o nosso percurso escolar”; “...sempre a falta de experiência”; “...pela nossa experiência como alunos...”. Com uma frequência relativa de 20% registaram como causa dos seus problemas, as suas *Características e Atitudes*, ao afirmarem “...é complicado sentirmos esse sentido de

justiça...” ou “... é o gosto que a pessoa tem em relação á matéria”. Em quarto lugar mencionaram como causa, a formação recebida na Escola Superior/*Formação Inicial* (18%), uma formação insuficiente e desadequada, como provam os seus testemunhos: “Só no 4ºano tive as metodologias”; “... não ficámos com conhecimentos suficientes para depois aplicar no 4º ano”; “Nunca nos deram uma orientação sobre como nos dirigir às crianças...”. Os *Conhecimentos do Estagiário* foram, por estes, a categoria menos assinalada.

Os professores supervisores percepcionaram, como principais causas destes problemas, a *Formação Inicial* recebida pelo estagiário (40%), na sua perspectiva, uma formação insuficiente e desadequada: “... má preparação técnica...”; “... o contacto com o 2º ciclo ser muito reduzido até ao 4ºano...” ou “Falta de relação entre a teoria e a prática”. Em segundo lugar apontaram os problemas relacionados com *Processo de Supervisão* (22%) e as *Experiências Pessoais* (22%) do estagiário, não só relacionadas com a sua inexperiência, mas também com o seu percurso escolar: “Essencialmente a necessidade de nunca ter tido que avaliar”. Ao contrário dos estagiários, as *Condições do Processo E/A*, embora mencionadas foram as que registaram menor frequência relativa. Em síntese poderemos inferir que na percepção dos orientadores as principais causas estiveram relacionadas com na *Formação Inicial* e as *Experiências Pessoais* do estagiário, não havendo diferenças estatísticas significativas a regista, em termos estatísticos. A grande diferença estatística encontra-se entre percepção dos estagiários e a percepção dos orientados quanto às principais causas.

Em síntese poderemos concluir que **a percepção da tríade não é convergente**. Em termos globais, na percepção dos **professores cooperantes**, a origem dos problemas, na área da avaliação do ensino, esteve directamente relacionada com os estagiários – **Causas Internas**, enquanto na percepção dos **professores supervisores e estagiários**, ainda que, em termos estatísticos a diferença seja significativa, a origem destes problemas esteve relacionado com **Causas Externas** ao estagiário.

13.5 Tipicidade dos Problemas

Analisando o Quadro 42 poderemos inferir que, os problemas sentidos pelos estagiários na área da *Avaliação do Ensino*, foram identificadas como *situações problemáticas típicas* desta fase do aprender a ensinar.

Tabela 42 – Tipo de problemas identificado - percepção do estagiário, cooperante e supervisor - frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Situações tipo	Cooperante		Estagiário		Supervisor	
	Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Indeterminada	0	0%	6	19%	0	0%
atípica	0	0%	1	3%	0	0%
típicas	3	100%	25	78%	7	100%
Total	3	100%	32	100%	7	100%

Em síntese poderemos inferir que **a percepção da tríade é semelhante**, não havendo diferenças estatísticas significativas a assinalar.

13.6 Consciência dos Problemas

No âmbito dos problemas da avaliação, uma primeira análise do Quadro 43 permite-nos verificar que a *consciência da tríade* sobre os problemas identificados é semelhante.

Tabela 43 - Consciência sobre os problemas identificados - percepção do estagiário, cooperante e supervisor - frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Consciência dos problemas		Cooperante		Estagiário		Supervisor	
Categorias e subcategorias		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Estagiário	Nem sempre	0	0%	0	0%	0	0%
	SIM	3	100%	0	0%	6	86%
	Indeterminada	0	0%	0	0%	0	0%
Orientadores	Sim	0	0%	26	69%	0	0%
	Indeterminada	0	0%	7	18%	1	14%
	Cooperante Sim	0	0%	5	14%	0	0%
Total		3	100%	38	100%	6	100%

A análise do quadro permite-nos inferir que na percepção dos professores cooperantes (100%), *os estagiários estiveram conscientes* dos problemas de avaliação que ocorreram durante a sua Prática Pedagógica, segundo estes “... foram eles que os levantaram”.

Percepção idêntica tiveram os professores supervisores (86%) são exemplos: “Têm, foram eles que levantaram; ou “... eles acabam por tomar consciência...”, “...nas aulas de metodologia vai-se discutindo todas estas questões...”.

Na percepção dos professores estagiários (69%) a maioria dos orientadores tem consciência dos seus problemas, segundo as suas palavras “Sim, eu contava com o meu orientador”; “Eles sabem muito bem que a avaliação é uma parte difícil; “...Fizeram-nos reflectir para a importância de utilizarmos diversos elementos de avaliação”. Dos inquiridos, apenas uma pequena percentagem considerou que os supervisores não tiveram consciência dos seus problemas (14%) ou não tinham a certeza (18%).

Em termos estatísticos, poderemos inferir que **a consciência da tríade sobre os problemas** identificados **é semelhante**, não havendo diferenças estatísticas significativas a assinalar. A maior diferença estatística verificou-se na percepção dos estagiários quanto à consciência dos supervisores.

13.7 Resolução Satisfatória dos Problemas

Pela análise dos resultados do Quadro 44 verificamos que a maioria dos problemas sentidos pelos estagiários foi resolvida, por estes, satisfatoriamente.

Tabela 44 - Resolução satisfatória dos problemas identificados - percepção do estagiário, cooperante e supervisor - frequências relativas/percentagem de respostas dadas para cada tipo de problema

Resolução Satisfatória		Cooperante		Estagiário		Supervisor	
		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física		Mat/Educ.Física	
Âmbito da Resolução	Características Pessoais e Atitudes	3	27%	7	15%	4	31%
	Clima Relacional	0	0%	2	4%	1	8%
	Conhecimento do Contexto	1	9%	3	6%	0	0%
	Conhecimento do estagiário	1	9%	6	13%	1	8%
	Gestão/Organização	1	9%	2	4%	0	0%
	SIM-Indeterminada	0	0%	2	4%	1	8%
	Sub-total	6	54,6%	21	44%	7	52,9%
Formação	Autóscopia	0	0%	1	2%	1	8%
	Estudo Autónomo	0	0%	3	6%	1	8%
	Experiência Prática	1	9%	0	0%	0	0%
	Painel Discussão	1	9%	1	2%	1	8%
	Observação	0	0%	1	2%	0	0%
	Sub-total	2	18,2%	6	13%	3	22,1%
Intervenientes	Colegas Estágio	0	0%	3	7%	0	0%
	Cooperantes	1	9%	4	8%	0	0%
	Orientadores	1	9%	6	13%	1	8%
	Professores Experientes	0	0%	1	2%	0	0%
	Sub-total	2	18,2%	14	30%	1	7,7%
Nem Sempre		1	9,1%	2	4%	2	15,4%
Não		0	0%	4	9%	0	0%
Total		11	100%	47	100%	13	100%

Uma pequena percentagem dos orientadores inquiridos considerou que nem sempre os estagiários conseguiram resolver satisfatoriamente os seus problemas e apenas quatro dos estagiários inquiridos consideraram não ter conseguido resolver os problemas na área da avaliação.

Na percepção dos professores cooperantes, o âmbito da resolução deveu-se às Características *Pessoais e Atitudes* do estagiário (27%, nomeadamente ao seu empenhamento, e igualmente, com os *Conhecimentos* que foi adquirindo ao longo da Prática Pedagógica (27%) e que contribuíram para um melhor conhecimento da turma, uma melhor organização e gestão e diversificação das estratégias e instrumentos de avaliação, como afirmou um dos cooperantes: “*Eles trabalharam sempre pela positiva...*” As *Experiências de Formação* (18%) contribuíram também para a resolução satisfatória dos seus problemas, segundo estes: “*...com a própria prática...*” Com a mesma frequência relativa assinalam o papel desempenhado pelos *professores cooperantes e supervisores*, quando afirma: “*... soluções que são dadas pelos professores orientadores*”.

Na perspectiva dos professores estagiários, também a maioria dos seus problemas foi resolvida, maioritariamente pelos *Conhecimentos* que foram adquirindo (25%). São exemplos: “*...comecei a conhecer melhor os alunos, comecei a ter uma melhor relação com eles...*” “*...arranjando outras formas de avaliar, outros instrumentos de avaliação...*”; “*... o que fazia em 45 minutos passei a fazer em noventa para avaliar os alunos mais um bocadinho...*” ou ainda e ainda pelas suas características e atitudes (15%) “*... comecei a ter mais atenção e comecei a pensar que temos que trabalhar bastante...*”; “*...aproveitando todos os registos que tinha feito...*” com a ajuda dos seus *orientadores* (13%) e dos *cooperantes* (8%) e *colegas de estágio* (7%) “*...ter acesso a estratégias de avaliação, através dos professores supervisores e cooperantes...*” e, ainda que com uma frequência relativa muito inferior, através das suas experiências de formação.

Na percepção dos professores supervisores, o âmbito da resolução satisfatória de todos os problemas sentidos pelos estagiários ficou a dever-se principalmente às suas “*Características e Atitudes*” (31%), nomeadamente ao esforço e empenhamento, tal como provam os seus testemunhos: “*... essencialmente à custa da conquista de confiança deles próprios...*” ou “*...normalmente conseguem adaptar-se às indicações dadas...*” ou “*... o tipo de relação que eles estabeleceram com as pessoas é boa...*” e aquisição de novos *Conhecimentos* (16%) - “*...começaram a fazer grelhas... começaram a ter mais*

tempo para avaliar e já conseguiam avaliar os alunos...” - que a adquiriram através das *Experiências de Formação* (22%). O papel desempenhado por *outros intervenientes* obteve uma frequência relativa muito reduzida (8%) e apenas contempla os orientadores.

Em síntese poderemos inferir que no âmbito da resolução dos problemas de avaliação sentidos pelos estagiários, **a percepção da tríade é semelhante**: *a maioria dos problemas práticos foi resolvida satisfatoriamente*, não havendo diferenças estatísticas significativas a assinalar entre a percepção dos estagiários e dos professores cooperante. A diferença estatística mais significativa verificou-se entre a percepção dos professores dos orientadores e a percepção dos estagiários no que se refere ao papel desempenhado professores orientadores e outros na resolução dos problemas sentidos pelos estagiários nesta área de intervenção pedagógica.

14 Cruzamento dos resultados obtidos na análise comparativa entre a percepção dos professores estagiários, professores supervisores e cooperantes, nas diferentes dimensões

14.1 Nas diferentes áreas

No âmbito da intervenção do professor estagiário e na **área da promoção/relação Escola e Comunidade**, os resultados permitem-nos afirmar que existe coerência entre a percepção dos estagiários e a percepção dos orientadores quanto ao carácter problemático das situações identificadas no decorrer da Prática Pedagógica. Esta coerência é reforçada pela **ausência de experiência** na escola de acolhimento e justificada pelo facto da Prática Pedagógica não incluir, esta componente como obrigatória (Quadro 3). Sendo facultativa a participação do estagiário, poderia justificar o facto de os orientadores considerarem que o segundo maior problema esteve relacionado com as **Características Pessoais e Atitudes** do estagiário. No entanto, esta perspectiva dos orientadores, contraria a sua opinião, ao considerarem que a ausência de experiência na escola se ficou a dever à Estruturação do Curso de Formação, nomeadamente à organização da própria Prática Pedagógica, o que contraria também a opinião dos professores cooperantes quando consideram que a ausência de experiência na escola se deveu essencialmente à Estrutura e Organização do Curso de Formação. Esta constatação contraria também os estudos realizados, a formação de professor baseia-se na trilogia: desenvolvimento Pessoal, Profissional e Organizacional (Nóvoa, 1995), sem esquecer o meio em que esta se insere e as relações que com ela se estabelecem (Marcelo, 1999).

Esta constatação contraria os estudos feitos sobre as necessidades de formação de professores e as suas preocupações. Nesta fase, não só as instituições de ensino superior, mas as escolas de acolhimento enquanto unidades de ensino, desempenham um papel fundamental no apoio aos professores estagiários. Permitindo ao professor integrar-se na cultura escolar e uma adaptação ao meio, compreendendo as suas necessidades para que possa intervir e responder com eficácia às necessidades desse meio (Roads, 1993; Van Maanen e Schein, 1979; Marcelo, 1999).

Na área da relação entre o Eu e os Outros intervenientes, na percepção da maioria dos professores cooperantes a relação estabelecida decorreu sem incidentes críticos, isto é não houve problemas, equitativamente com os problemas relacionados com as **Características e atitudes do estagiário**. Os problemas relacionados com o **Estatuto de estagiário**, ainda com uma frequência menor foram também identificados. No entanto, para os professores supervisores as situações críticas identificadas estiveram relacionadas com o **Processo de Supervisão**, categoria sinalizada pelos estagiários em segundo lugar, mas não referenciada pelos professores cooperantes. Uma diferença estatística significativa entre a percepção dos professores supervisores, estagiários e cooperantes acerca dos problemas identificados nesta categoria e ainda entre a percepção dos professores supervisores e a percepção dos professores cooperantes e estagiários na categoria **Clima relacional**.

Os resultados obtidos (Quadro 10) permitem-nos afirmar não haver coerência. Apesar da identificação de três categorias comuns: Nenhum Problema, Características e atitudes do estagiário, e Estatuto do Estagiário, não podemos afirmar que haja semelhança na percepção dos problemas identificados pela tríade, por considerarmos que as diferenças estatísticas são significativas.

Na área da Investigação/Ação, os resultados obtidos evidenciam que também aqui não há coerência na percepção da tríade, quanto aos principais problemas identificados.

Os orientadores identificam as situações problemáticas relacionadas com as **Experiências Pessoais** vividas pelos estagiários, com as **Características Pessoais e Atitudes** do estagiário e **Gestão e Organização**, por vezes, resultantes do seu percurso académico, o seu fraco empenhamento no seu desenvolvimento profissional e pessoal ou ainda a falta de tempo e dificuldade em organizar e seleccionar as matérias de pesquisa.

Os professores estagiários identificaram os problemas relacionados com os **Recursos materiais e logísticos**. Em oposição com orientadores, só por último, identificaram os problemas relacionados com as suas **Características Pessoais e Atitudes** e os problemas ocorridos por falta de **Conhecimento do Estagiário**, categoria não mencionada pelos cooperantes, mas mencionado pelos supervisores como o segundo maior problema detectado, a par da **Gestão e Organização** dos materiais de pesquisa. Só por fim, consideraram equitativamente os problemas de **Gestão e Organização** e as suas **Experiências Pessoais**.

Enquanto para os professores estagiários os maiores problemas estiveram relacionados com os recursos existentes, seguindo-se a Categoria **Conhecimento do Estagiário** e só por último, equitativamente os problemas relacionados com a **Gestão e organização** do tempo e as suas **Experiências pessoais**; para os professores supervisores foram os problemas relacionados com as **Experiências Pessoais** e as **Características Pessoais e Atitudes** do estagiário; e, para os professores cooperantes os problemas repartiram-se igualmente entre a **Organização e Gestão** do tempo e dos materiais de pesquisa, as **Características do Estagiário** e as suas **Experiências Pessoais**.

Perante os resultados obtidos (Quadro 17) poderemos inferir que os problemas sentidos pelos estagiários nesta área não são percepcionados pela tríade da mesma maneira. Há diferenças significativas quanto à frequência relativa dos principais problemas.

Na área do planeamento, os resultados encontrados (Quadro 24) permitem-nos afirmar que a percepção dos professores cooperantes, estagiários e supervisores quanto aos maiores problemas sentidos pelos estagiários no planeamento é coerente apenas na sub-dimensão **Planeamento de aulas**.

Na percepção dos professores cooperantes os maiores problemas identificados nesta dimensão estiveram relacionados, equitativamente, com a falta de **Conhecimento do Estagiário**: Conhecimento Didático, Conhecimento do Contexto e Conhecimento Pedagógico - Gestão/Estruturação temporal.

Na percepção dos estagiários podemos afirmar que o maior problema relacionado com o planeamento de aulas, seja também o **Conhecimento do Estagiário**, nomeadamente o **Conhecimento Didático** simultaneamente com a **Gestão/Estruturação temporal**; a **Gestão/Estruturação dos Conteúdos** e o **Conhecimento do Contexto** aparecem em último lugar.

Na percepção dos professores supervisores, tal como restantes elementos da tríade, os problemas identificados como situações críticas estão relacionadas, em primeiro lugar com a falta de **Conhecimento Didáctico** do estagiário e à semelhança dos estagiários com a **Gestão/Estruturação Temporal**, mas estes, equitativamente, como **Processo de Supervisão** - categoria não identificada pelos outros elementos da tríade. As categorias Conhecimento do Contexto e “Estruturação dos Conteúdos foram as sinalizadas com menor frequência relativa.

No **Planeamento a médio e a longo prazo**, os estagiários, apenas referenciam os problemas relacionados com a de **Gestão dos espaços**, mas com uma frequência relativa muito reduzida. A constatação deste facto talvez se justifique, tal como afirmaram os estagiários, porque a Prática Pedagógica normalmente começa tarde e quando estes chegam há escola já toda a preparação do ano lectivo está concluída, nomeadamente o planeamento anual. Os cooperantes identificaram a **Estruturação dos Conteúdos** e, os supervisores os problemas relacionados com a falta de **Conhecimento do programa** e a mais uma vez a falta de **Conhecimento Didáctico**.

O facto de os supervisores considerarem os problemas de Supervisão como o segundo maior poderá, justificar a sua consciência quanto ao seu papel de apoio ao professor estagiário não só a nível pessoal, mas também de conhecimento e de competências didácticas, nomeadamente ao nível da “planificação, organização e gestão das actividades de ensino, e de adaptação dos conteúdos aos alunos” (Vonk, 1993).

Perante este cenários inclinamo-nos para afirmar que existe coerência entre a percepção dos professores cooperantes, estagiários e supervisores apenas quanto à sub-dimensão: Planeamento de aulas. No entanto, se considerarmos grande diferença estatística encontrada, entre a percepção dos professores cooperantes e a percepção dos professores estagiários e supervisores, nas categorias “Conhecimento do Conteúdo” e “Processo de Supervisão”, categorias não mencionadas pelos professores cooperantes, inclinamo-nos para afirmar que a percepção da tríade não é semelhante mesmo no que se refere aos problemas práticos identificados no Planeamento de aulas. A percepção da tríade apenas é semelhante quanto aos principais problemas relacionados com a falta de “Conhecimento do Estagiário”

Na área da Condução do Ensino, os resultados permitem-nos inferir que a maioria das situações problemáticas identificadas percepção da tríade é semelhante: os maiores

problemas sentidos pelos estagiários na área da “Condução de Ensino” estão directamente relacionados com a sua intervenção pedagógica. No entanto a percepção entre a tríade não é consensual (Quadro 31).

Os professores cooperantes identificaram como situações críticas, equitativamente, os problemas relacionados com a **Instrução** e com as “**Características Pessoais e atitudes do Estagiário**”. Em terceiro lugar, os problemas relacionados com a **Disciplina, Gestão e Organização** da aula, **Clima de aula e Conhecimento do Contexto/diferenciação do ensino**.

Na perspectiva dos professores supervisores, destacam os problemas relacionados com a **Instrução**, seguindo-se a **Disciplina** e, em terceiro lugar os problemas relacionados com a **Gestão e Organização da aula** e o **Clima aula**.

Os estagiários referem como um dos seus maiores problemas a **Disciplina**, nomeadamente o controlo e gestão equitativa dos comportamentos da turma e na capacidade de distinguir um comportamento desviante de um comportamento normal. Os problemas de **Gestão/organização** da aula foram a segunda categoria mais mencionada, não só pela incerteza dos espaços, como pelo excesso de material que, por vezes, levam para a aula. Só em terceiro lugar identificam os problemas de **Instrução** relacionados com o acompanhamento dos alunos/feedback aos alunos, introdução de tarefas e o questionamento. Ainda que em quarto lugar, os estagiários identificaram o **Processo de Supervisão**, categoria não referenciada pelos cooperantes e considerada pelos supervisores como muito pouco relevante se considerarmos a sua frequência relativa. Com percentagem relativas muito idênticas mencionaram ainda os problemas relacionados com o contexto e clima e com as suas Características e as condições do processo ensino e aprendizagem.

Perante as evidências somos levados a afirmar que não existe coerência entre a percepção dos estagiários, professores cooperantes e supervisores no que concerne aos maiores problemas identificados: na perspectiva dos orientadores os maiores problemas estiveram relacionados com a *Instrução*, enquanto os professores estagiários consideram a *Disciplina*. No entanto, se considerarmos que os principais problemas identificados pela tríade, estão directamente relacionados com a intervenção pedagógica do estagiário, nomeadamente, com o *Conhecimento Pedagógico* do estagiário, poderemos afirmar que a percepção da tríade é semelhante, apesar da diferença estatística significativa entre a

percepção dos professores cooperantes e a percepção dos professores supervisores e estagiários.

Na área da avaliação existe coerência apenas quanto ao carácter problemático de grande parte das situações críticas identificadas. Coerência reforçada quando identificam os maiores problemas da Avaliação na sub-dimensão **Avaliação Formativa**, e na categoria **Conhecimento do estagiário**, nomeadamente o **Conhecimento Didáctico** e Pedagógico - **Gestão/organização** da aula e da avaliação e ainda, com as **Condições do Processo E/A** (Quadro 38). No entanto, os resultados não nos permitem afirmar que as opiniões sejam consensuais.

Na percepção dos professores cooperantes e supervisores, as situações críticas ocorridas neste âmbito são fruto da falta de **Conhecimento do Estagiário** necessário para se poder fazer uma avaliação mais justa e coerente. O **Conhecimento Didáctico** foi a categoria assinalada com maior valor relativo, sendo o Conhecimento do Contexto/avaliação diferenciada e as Condições do Ensino e aprendizagem as categorias de menor valor relativo.

Na perspectiva do estagiário, dentro do **Conhecimento do Estagiário**, a **Gestão e Organização** da aula e da avaliação foram o seu maior problema, identificando em terceiro lugar a categoria **Condições do Processo E/A**, nomeadamente as condições em que ocorreu essa avaliação.

Na **Avaliação Sumativa**, os resultados permitem-nos afirmar que não há convergência na percepção da tríade. Os professores supervisores, não perceberam nenhum tipo de problema a este nível. Nesta sub-dimensão, os professores estagiários consideram que as suas **Características Pessoais e atitudes** como o principal problema, ao considerarem que é difícil ser justas e dar uma nota no final do período. O **Conhecimento do contexto/avaliação diferenciada**, foi também um problema. Para os professores cooperantes, os problemas identificados na avaliação sumativa, centraram-se exclusivamente na falta de **Conhecimento Didáctico** necessário ao estagiário para uma avaliação coerente e justa.

Na dimensão **Avaliação** no geral, a percepção da tríade também não foi convergente. Os professores supervisores e estagiários consideraram que os problemas de avaliação no geral se situaram ao nível do **Conhecimento do Estagiário** e das suas próprias características, tendo considerado estes problemas mais relevantes que os existentes na avaliação sumativa.

O facto dos problemas de avaliação sumativa não terem sido muito relevantes comparativamente com os problemas identificados pela tríade na avaliação formativa e até mesmo com os problemas identificados pelos professores supervisores e estagiário na avaliação em geral poderá ser justificado pelo facto da avaliação quantitativa, isto é, a nota ao final de cada período, tal como afirmam alguns estagiários e orientadores, não ser da responsabilidade do professor estagiário ou até porque apesar da subjectividade da avaliação é mais fácil ao estagiário quantificar a avaliação do que perceber onde é que o aluno precisa de melhorar.

Em síntese, perante os resultados somos levados a afirmar que *não existe coerência* entre a percepção dos professores cooperantes, estagiários e supervisores. No entanto, poderemos inferir que **os problemas sentidos pelos estagiários foram percebidos de forma semelhante pela tríade**, apenas ao nível da **Avaliação Formativa**, se considerarmos que na *Avaliação Formativa* os dois maiores problemas estiveram relacionados com o *Conhecimento do estagiário* e as *Condições do Processo de ensino e aprendizagem*.

14.2 Importância das situações problemáticas

Os resultados permitem-nos concluir que quanto ao **grau de importância**, as situações problemáticas são percebidas, maioritariamente, pelos professores cooperantes, supervisores e estagiários como **Importante/Muito importante** (Quadros 4, 11, 18, 25, 32 e 39). No entanto, as opiniões divergem quanto ao grau de importância dos problemas identificados por alguns supervisores e alguns estagiários na área da *Avaliação do Ensino*, da relação *Eu e os Outros* intervenientes e da maioria dos cooperantes na área do *Planeamento de Ensino* (Quadros 39 e 11).

No que concerne às **razões** identificadas existe coerência entre a percepção da tríade: a maioria das situações críticas ocorridas ao longo da Prática Pedagógica foram importantes/muito importante não só para a **Formação do Estagiário** como para o desenvolvimento do **Processo Ensino/Aprendizagem**, embora a tríade considere que os problemas ocorridos durante a Prática Pedagógica foram maioritariamente importantes/muito importantes para o processo de desenvolvimento profissional do futuro professor.

Perante os resultados obtidos somos levados a afirmar que a percepção da tríade sobre o grau e razão de importância dos problemas identificados é semelhante.

14.3 Factores de variação

Os resultados evidenciam que na percepção dos professores cooperantes, estagiários e supervisores a maioria dos problemas identificados foi **variando positivamente** ao longo do ano, graças às **Características Pessoais e Atitudes** do estagiário, mas que os problemas se **mantiveram** na área da relação **Escola/Comunidade** (Quadros 5, 12, 19, 26, 33 e 40).

Os resultados permitem-nos afirmar também que, na perspectiva da tríade, as *Experiências de Formação* do estagiário não tiveram qualquer relevância, na área de intervenção *Escola/Comunidade* e na sua relação com os outros, dimensão *Eu* e os *Outros* intervenientes (Quadros 12e 19).

Na percepção da tríade as **Experiências de Formação** foram **mais relevantes** na **área do Planeamento de Ensino**, enquanto a **intervenção de terceiros** contribuiu para a variação positiva dos problemas, principalmente na **área da Condução de Ensino** (Quadros 26 e 33).

No que concerne à dimensão **Intervenientes**, a percepção dos orientadores é idêntica: nas áreas Escola /Comunidade e Investigação/Acção, a intervenção de terceiros não teve qualquer influência para a variação dos problemas ocorrida ao longo do ano, embora os estagiários tenham considerado que a intervenção de outros professores tenha tido uma influência, mas muito reduzida. Esta constatação poder-se-á explicar pela ausência de experiência do estagiário na escola onde desenrola a prática pedagógica - um contacto muito reduzido com todos os membros da escola e da comunidade, excepto com os professores cooperantes e os próprios alunos, afirmação referenciada por todos os elementos da tríade. **Apenas os estagiários** consideraram que a **variação dos seus problemas** esteve relacionada, em maior ou menor grau, com a intervenção de terceiros nomeadamente **a intervenção dos orientadores**.

Perante os resultados podemos afirmar que, a percepção da tríade converge quanto à variação dos problemas identificados ao longo do ano, mas não é coerente, quanto à variação ocorrida no âmbito das *Experiências de Formação* e *Intervenientes*.

14.4 Origem dos problemas

A discussão dos resultados, quanto à origem dos problemas identificados durante a Prática Pedagógica, permite-nos afirmar que a percepção da tríade não é coerente.

Neste domínio, os professores supervisores e professores estagiários atribuíram mais vezes a origem dos problemas a **Causas Externas**: os supervisores à **Formação Inicial**, ao processo de **Supervisão** e **Condições do processo E/A**; os estagiários à **Formação Inicial**, às **Condições do processo E/A** e **Supervisão** (Quadros 6, 13, 20,27,34 e 41). Ao contrário os professores cooperantes atribuíram a origem da maioria dos problemas identificados a **Causas Internas**, directamente relacionadas com as **Experiências Pessoais**, as **Características Pessoais e Atitudes** e **Conhecimento do Estagiário**. Esta constatação, por parte dos professores cooperantes confirma ideia expressa por Vala e Monteiro (1993), de que os professores tendem a atribuir os seus problemas ou dificuldades a factores externos a si e os seus sucessos a factores internos.

A percepção da tríade é convergente quando identificam **Causas Externas** para os problemas que estiveram directamente relacionadas com a intervenção do estagiário na **Escola/Comunidade**. Mas, numa análise mais específica, não podemos afirmar que haja convergência entre a percepção dos professores cooperantes a percepção dos professores estagiários e supervisores. Os primeiros identificam como principal causa a componente da Formação Inicial - **Organização e estruturação do Curso**, enquanto os segundos - estagiários e supervisores - apontam a Formação Inicial, subcategoria - **Dinâmica e Orgânica da Escola** de acolhimento.

A percepção da tríade é convergente também quando identificam **Causas Internas** para os problemas e que estiveram directamente relacionadas com a área da relação entre o **Eu e os Outros** intervenientes. Mas, numa análise mais específica, concluímos que elas são convergentes apenas na subcategoria **Características Pessoais e Atitudes** do estagiário, factores associados à sua capacidade de cooperação, competitividade e até com a sua própria aparência. A coerência confirma-se também na área da relação Eu e os Outros, em que a tríade identifica a origem dos maiores problemas com a variável Características e atitudes do estagiário, factores associados à capacidade de cooperação, competitividade e até à sua aparência.

Numa análise mais específica podemos concluir que as situações problemáticas identificadas pelos professores estagiários e supervisores, têm a sua **origem na**

Formação Inicial oferecida ao estagiário, não só devido a uma má preparação do estagiário/formação insuficiente, mas também pela forma como o Curso e a própria Prática Pedagógica estão organizados e estruturados.

Na perspectiva dos professores cooperantes, as **Experiências Pessoais**, anteriores à sua formação inicial estiveram na origem das situações problemáticas ocorridas. Esta opinião é corroborada pelos professores estagiários e supervisores, mas apenas no que diz respeito à origem dos problemas identificados nas áreas da *Avaliação* e *Condução de Ensino*, onde a inexperiência e a socialização antecipatória do estagiário foram as componentes referenciadas.

A variável **Condições do Processo E/A**, foi sinalizada pelos estagiários em todas as áreas, enquanto os supervisores apenas a sinalizaram, nas áreas *Escola/Comunidade*, *Planeamento* e *Avaliação do Ensino*, nas duas últimas com um valor relativo muito baixo. Os professores cooperantes apenas a identificaram como causa dos problemas de *Planeamento* e também com um valor relativo muito baixo, o mesmo aconteceu em relação à variável *Processo de Supervisão*, só identificada por estes como causa dos problemas relacionados com a *Escola/Comunidade*, o que se torna difícil de explicar.

A categoria *Conhecimento do Estagiário* foi a que obteve uma frequência relativa mais baixa, mas este facto poderá ser justificado se, considerarmos que tanto os professores orientadores como os estagiários atribuíram a origem dos seus problemas à *Formação Inicial* recebida na ESE, nomeadamente por a considerarem insuficiente e desadequada, o que pressupõe que a falta de *Conhecimento do Estagiário* como causa de muitos dos seus problemas e reforça a opinião dos estagiários e orientadores quando nesta categoria referem a falta o *Conhecimento do Contexto* e o *Conhecimento Didáctico do Conteúdo*, referindo-se os supervisores constantemente à dificuldade do estagiário fazer a ponte entre a teoria e a prática.

Perante este cenário somos levados a afirmar que não existe coerência entre a percepção dos professores cooperantes, estagiários e supervisores, mas poderemos afirmar que os resultados obtidos são semelhantes quanto às **principais causas: Formação Inicial, Experiências Pessoais, Características Pessoais e Atitudes** do estagiário. A grande divergência encontra-se entre os resultados obtidos em relação à variável *Condições do Processo de E/A* e *Supervisão*, consideradas pelos cooperantes, em termos estatísticos, como causas pouco relevantes.

Mais uma vez, a análise dos resultados vêm reforçar a teoria de vários autores que consideram o Conhecimento do estagiário, nomeadamente o Conhecimento Didáctico do Conteúdo, é fundamental para que o professor possa desenvolver um ensino que propicie a compreensão das matérias pelos alunos, um ensino de qualidade (Marcelo, 1999; Onofre, 2003 et al).

14.5 Tipicidade dos problemas identificados

Os resultados evidenciam a consensualidade entre a tríade quanto ao tipo de situações problemáticas: **a maioria dos problemas** ocorridos durante a Prática Pedagógica é **típica** desta etapa de desenvolvimento do futuro professor (Quadros 7, 14, 21, 28, 35 e 42).

A análise dos resultados permite-nos afirmar que há coerência entre a percepção da tríade quanto à tipicidade dos problemas identificados.

14.6 Consciência dos problemas

A discussão dos resultados permite-nos afirmar que, quanto aos maiores problemas identificados no decurso da Prática Pedagógica, **existe coerência quanto à consciência dos diferentes elementos da tríade**, sobre os problemas detectados. (Quadros 8, 15, 22, 29, 36 e 43).

14.7 Resolução satisfatória dos problemas pelos estagiários

A análise comparativa dos resultados permite-nos afirmar que a percepção da tríade é semelhante quanto à resolução satisfatória dos problemas (Quadros 9, 16, 23, 30, 37 e 44). No entanto, as opiniões divergem quanto ao papel desempenhado pelos dos diferentes Intervenientes e pelas diferentes Experiências de Formação.

Numa análise mais precisa, podemos verificar que na percepção dos professores cooperantes, supervisores e estagiários, no **âmbito da resolução satisfatória dos problemas** esteve principalmente estagiário, pelas suas **Características Pessoais e Atitudes** e os **Conhecimentos** que foi adquirindo ou consolidando com a ajuda dos **orientadores**, dos **professores** da ESE e dos **colegas de estágio** e das próprias **Experiências de Formação**, nomeadamente.

Na **percepção dos professores cooperantes**, a sub-dimensão **Intervenientes** obteve o maior valor relativo. Segundo estes, o papel dos **orientadores** foi fundamental, tendo os **professores cooperantes** desempenhado um papel relevante, não só na integração do professor na *Escola/Comunidade*, mas também na *Organização e Gestão* do ensino. Segundo estes a intervenção de outros, nomeadamente dos colegas de estagiário pouco ou nada influenciaram. Opinião bem diferente dos **professores supervisores** que consideraram que para além dos **orientadores**, os **professores da ESE** terão contribuído para resolução satisfatória dos problemas, embora com uma percentagem reduzida, nas áreas de *Investigação/Acção*, *Planeamento* e *Condução de Ensino*. A intervenção dos **colegas de estágio**, ainda que diminuta foi relevante apenas na *Condução de Ensino* e ínfima na resolução dos problemas de *Planeamento*. Também aqui a **perspectiva dos estagiários** é diferente, na sua opinião para além dos **orientadores** e ainda que, com uma diferença relativa diminuta e nada significativa, os **colegas de estágio** e os **professores da ESE**, contribuíram para a maioria da resolução dos seus problemas. Em todas as áreas, excepto na *Investigação/acção*, a ajuda do cooperante aparece, mas com uma percentagem mínima. A ajuda só por si do supervisor aparece apenas na relação entre o *Eu* e os *Outros* e na área do *Planeamento*. Esta constatação vem reforçar a importância da *Supervisão* e o papel dos orientadores no apoio ao estagiário e a importância da partilha de experiências e preocupações entre os professores principiantes na superação do chamado “choque de realidade” (Marcelo, 1999:132).

Em relação as **Experiências de Formação**, as opiniões da tríade são convergentes quando consideram que as experiências de formação foram as que menos contribuiriam para a resolução dos problemas identificados. No entanto, **os professores cooperantes** referiram apenas, a **Experiência Prática** e o **Painel Discussão** como contributo nas áreas da *Condução e Avaliação de Ensino*. Segundo os **professores supervisores**, a **Autóscopia** e **Painel de Discussão** foram as experiências de formação mais significativas. A primeira na resolução dos problemas nas áreas da *Investigação/Acção*, *Planeamento*, *Condução de Ensino* e *Avaliação* e a segunda no âmbito dos problemas de *Condução de Ensino* e *Avaliação*. O *Estudo Autónomo*, *Experiência Prática* foram experiências referidas, mas com pouca expressividade em termos percentuais. Na perspectiva dos **professores estagiários** a experiência de formação mais significativa foi o **Estudo Autónomo**, excepto na *Condução de Ensino*. O **Painel de Discussão** na área da organização e gestão do ensino, principalmente na *Condução do Ensino*, **Autóscopia** em todas as área, excepto na área da relação *Escola/Comunidade* e a **Experiência Prática**, apenas na *Condução de Ensino*. Pelos resultados obtidos foram experiências

referenciadas, mas com frequências relativas muito próximas e muito inferiores às obtidas na categoria *Autóscopia*.

Perante os factos somos levados a afirmar a inexistência de coerência entre a percepção dos professores cooperantes, estagiários e supervisores. No entanto podemos afirmar que a percepção da tríade é semelhante.

IV. Conclusões e recomendações

Numerosos estudos encontraram diferenças significativas entre as percepções dos professores orientadores e dos professores estagiários acerca do papel de cada um, das expectativas, das tomadas de decisão e do processo de regulamentação da formação.

Perceber como se estabelece a relação entre o supervisor da instituição de ensino superior, o orientador de escola e o professor estagiário, quais os problemas práticos que preocupam os estagiário e qual a visão que cada um dos diferentes actores tem deles, fez emergir a seguinte questão: Que relação existe entre as percepções dos professores estagiários, dos professores cooperantes e dos supervisores dos estabelecimentos de ensino superior, relativamente às questões operacionais, ou seja, serão coerentes as percepções entre a tríade, acerca das situações problemáticas?

Neste sentido, tomando como objecto de estudo o pensamento prático do professor, a análise comparativa das auto-percepções dos professores estagiários e as percepções reais dos orientadores de escola e de ensino superior acerca dos problemas inerentes à prática pedagógica e identificar as suas causas, na probabilidade de serem diferentes, foi o ponto de partida para o nosso estudo, numa tentativa de contribuir para um melhor conhecimento dos fenómenos que ocorrem na sala de aula e compreender quais as necessidades e exigências específica do professor /o conhecimento prático do professor.

De todo o processo de análise ressaltam as seguintes conclusões que passaremos a apresentar de acordo com a estruturação das dimensões encontradas para análise.

15 Conclusões

Após a análise descritiva e comparativa dos resultados obtidos podemos inferir que, no âmbito dos principais problemas práticos identificados ao longo do ano, no decorrer da prática pedagógica, não existe coerência entre a percepção dos professores estagiários e a percepção dos cooperantes e supervisores. À semelhança dos estudos realizados, as preocupações dos estagiários são diferentes das preocupações dos professores supervisores e cooperantes.

Na **área da promoção/relação Escola e Comunidade**, quer os professores estagiários quer os orientadores mostraram grande preocupação pela **ausência de experiência na escola** de acolhimento, uma ausência justificada pelo facto da Prática Pedagógica não incluir, esta componente como obrigatória. Sendo facultativa a participação do estagiário, poderia justificar o facto de os orientadores considerarem que o segundo maior problema esteve relacionado com as **Características Pessoais e Atitudes** do estagiário, nomeadamente a falta de iniciativa e disponibilidade do estagiário. No entanto, existe uma contradição entre a percepção dos orientadores acerca dos problemas e das suas causas, ao considerarem que a ausência de experiência na escola se ficou a dever à “Estruturação do Curso de Formação”, nomeadamente à “Organização da própria Prática Pedagógica” e à própria “Dinâmica e Orgânica da Escola” onde realizam a prática pedagógica em que, muitas vezes, os horários ou o excesso de carga horária se sobrepunham à vontade do professor estagiário.

Esta constatação confirma os estudos realizados, apesar do grande desafio da actual sociedade: fazer das escolas espaços onde não só se ensina mas também se aprende. As instituições de ensino superior continuam a promover e implantar programas de formação inicial tradicionais, completamente desadequados e insuficientes. Nesta fase, não só as instituições de ensino superior, como as escolas de acolhimento enquanto unidades de ensino, tem um papel fundamental desempenhar no apoio ao professor estagiário, permitindo ao professor integrar-se na cultura escolar e adaptar-se ao meio, compreendendo as suas necessidades, para que este possa intervir e responder com eficácia às necessidades desse mesmo meio (Roads, 1993; Van Maanen e Schein, 1979; Marcelo, 1999; Canário, 2001).

Na **área da relação entre o Eu e os Outros**, embora a maioria dos professores cooperantes, parte dos professores estagiários e alguns supervisores considerem não ter havido problemas, quando identificados, para os **professores cooperantes, os maiores problemas** estiveram relacionados com as **Características e atitudes Pessoais** do estagiário; para os **professores supervisores e estagiários**, as situações mais críticas estiveram relacionadas com o **Processo de Supervisão**, categoria não referenciada pelos professores cooperantes. O clima relacional foi uma categoria assinalada apenas pelos supervisores e com o mesmo valor relativo da categoria Características e atitudes do estagiário.

Os resultados obtidos permitem-nos afirmar não haver coerência, na percepção da tríade. Apesar da identificação de três categorias comuns: Nenhum Problema,

Características e atitudes do estagiário, e Estatuto do Estagiário, não podemos afirmar que haja semelhança na percepção dos problemas identificados pela tríade, por considerarmos que as diferenças estatísticas são significativas.

A importância dada pelos professores estagiários e supervisores ao processo de Supervisão vem reforçar a ideia de que as qualidades pessoais e profissionais que os orientadores possuem influenciam as relações que estabelecem com os estagiários (Marcelo, 1999; Monaghan e Lunt, 1992 et al.). O facto dos professores cooperantes não identificarem nenhum problema poderá ser explicado à luz desta mesma teoria se considerarmos os professores são pessoas com pouca experiência de orientação de estágios e sem formação específica para desempenhar o cargo (Quadro 2).

O facto de os estagiários não identificarem nenhum problema relacionado na categoria **Clima Relacional** evidencia que estes não identificaram problemas relacionados com o clima de aula ou não lhe dão os consideraram como situações críticas, o que contraria os resultados dos estudos realizados por Telamana, Lähde & Kurki (1980).

Na área da Investigação/acção, os resultados obtidos evidenciam que também aqui não houve coerência na percepção da tríade, quanto aos principais problemas identificados.

Enquanto os professores estagiários referiram que os maiores problemas estiveram relacionados com os **Recursos** materiais e logísticos, seguindo-se a falta de *Conhecimento do Estagiário* e só por último, equitativamente os problemas relacionados com a *Gestão e organização* do tempo e as suas *Experiências Pessoais*; os professores supervisores identificaram os problemas relacionados com as **Experiências Pessoais** e as *Características pessoais e atitudes* do estagiário; e, os professores cooperantes repartiram os problemas, igualmente, entre a **Organização e Gestão** do tempo e dos materiais de pesquisa, as *Características do Estagiário* e as suas *Experiências Pessoais*.

O facto de os orientadores referirem as experiências prévias do estagiário e a sua personalidade e atitudes como principais problemas na área da *Investigação/Acção* poderá ser explicado à luz do estudo realizado por Pérez e Gimeno (1988), sobre o pensamento prático do professor, um conhecimento conservador, gerado na experiência e alimentado na tradição: os estagiários não têm por hábito fazer pesquisa, o ensino tradicional não contempla a pesquisa e investigação. As dificuldades sentidas pelos estagiários ao nível dos recursos materiais também poderão ser explicadas, em parte,

pela sua vivência como alunos, onde o domínio de línguas, que não a língua materna, é deficitário. O facto de estes considerarem a falta de *Conhecimento do Estagiário* como o seu segundo maior problema vem reforçar a ideia já anteriormente transmitida sobre as instituições de ensino: a formação de professores continua a ser uma formação tradicional e desadequada.

Numa análise mais detalhada poderemos inferir que os problemas sentidos pelos estagiários nesta área não são percebidos pela tríade da mesma maneira. Há diferenças significativas entre a percepção da tríade, quanto aos principais problemas práticos.

No âmbito da **Organização e Gestão do Ensino** poderemos afirmar que a percepção da tríade é semelhante, os principais problemas estiveram relacionados com a falta de **Conhecimento Pedagógico e Didáctico**.

Na percepção da tríade e **no âmbito do Planeamento**, os principais problemas situaram-se ao nível do **Planeamento de aulas**, nomeadamente na falta de **Conhecimento do Estagiário**: Conhecimento Didáctico, Conhecimento Pedagógico/Gestão e Organização do Planeamento e Conhecimento do Contexto. Para além destes, os professores supervisores e estagiários assinalaram os problemas relacionados com o **Processo de Supervisão**.

Os resultados obtidos coincidem com os estudos realizados por de Marcelo (1999) de que, nesta fase, os problemas dos professores referem-se principalmente a “aspectos didácticos em oposição aos pessoais e organizacionais”; que os professores principiante têm dificuldade em seleccionar os conteúdos; que estabelecem conceitos simples e planificam em função de uma formação específica. Esta ideia é reforçada por Buchman (1984, cit. Marcelo, 1999) ao afirmar que professor precisa ter um conhecimento *expert*/profundo dos conteúdos, para estar mentalmente organizado e bem preparado para o ensinar. Segundo Marcelo, o Conhecimento Didáctico do Conteúdo permite ao professor explicar melhor as fases entre a planificação e o ensino.

O facto de os supervisores considerarem os problemas de *Supervisão* como os segundos maiores problemas poderá evidenciar a sua consciência quanto ao seu papel a desempenhar junto do professor estagiário, não só de apoio a nível pessoal, mas também do conhecimento e de competências didácticas, nomeadamente ao nível da

“planificação, organização e gestão das actividades de ensino, e de adaptação dos conteúdos aos alunos” (Vonk, 1993).

A identificação dos problemas de supervisão pelos estagiários e supervisores corrobora os estudos realizados sobre *Supervision in Teaching Education*, ao considerarem que a supervisão enquanto estratégia de formação implica a existência de uma relação sistemática e sistémica entre todos os intervenientes para que o processo de supervisão se desenrole nas melhores condições.

O facto dos professores cooperantes não mencionarem qualquer problema nesta área com o processo de supervisão poderá justificar-se pelo facto deste considerarem que a orientação do planeamento está mais direccionada para os supervisores, tal como afirmou um deles. O que evidencia que o perfil exigido ao orientador continua a não estar definido (Formosinho e Niza, 2002), embora o ordenamento jurídico tenha criado por Decreto, em 1997, a área de formação especializada em “Supervisão Pedagógica e Formação de Professores” e, por Despacho, em 1999 “Os perfis de Formação na Formação Especializada”.

Na área da Condução do Ensino, os resultados permitem-nos inferir que, na percepção da tríade, a maioria das situações problemáticas identificadas é semelhante, se considerarmos que os maiores problemas sentidos pelos estagiários estão directamente relacionados com a sua intervenção pedagógica/Conhecimento Pedagógico: **Instrução, Disciplina e Gestão /Organização** da aula.

Perante os resultados, embora as percepções sejam semelhantes, somos levados a afirmar que não existe coerência entre a percepção dos estagiários, professores cooperantes e supervisores no que concerne aos maiores problemas identificados: na perspectiva dos orientadores os maiores problemas estiveram relacionados com a **Instrução**, enquanto os professores estagiários consideram a **Disciplina**, categoria não indicada pelos cooperantes; os professores cooperantes identificaram, equitativamente, com os problemas de **Instrução** os problemas relacionados com as **Características Pessoais e atitudes do Estagiário**.

A evidência sobre as preocupações dos estagiários com os problemas de *Disciplina* reflecte os resultados de outros estudos (Veenman, 1984; Sikes, 1985; Marcelo 1991; Onofre e Fialho, 1995). Segundo Sikes, os problemas de disciplina são os que mais preocupam os professores, nesta fase de iniciação, devido à ausência de autoridade e, tal como Huberman, esta primeira etapa corresponde à entrada na carreira, é uma fase

de sobrevivência e descoberta, uma sobrevivência, traduzida por Veenman como o “choque com a realidade”- uma preocupação consigo mesmos e as diferenças entre os ideais e a realidade. Segundo Marcelo (1991,2002 a), nesta fase do “aprender a ensinar” as preocupações do estagiário recaem mais sobre si próprio do que na qualidade de ensino, o que justifica a incoerência entre a percepção dos estagiários e dos orientadores.

Os resultados obtidos pelos estagiários na categoria *Gestão/Organização* da aula contrariam em parte a opinião de Leithwood (1985), quando afirma que esta primeira etapa corresponde ao desenvolvimento de aptidões de sobrevivência, em que o professor consegue dominar competências de gestão da aula, mas não consegue reflectir sobre a escolha do modelo que utiliza.

O facto dos professores cooperantes considerarem que os problemas dos estagiários nesta área estiveram directamente relacionados com a sua personalidade e comportamentos, vem mais uma vez, ao encontro dos estudos realizados. A iniciação à prática é marcada pela insegurança e falta de confiança do estagiário (Johnton e Ryan). Devido à falta de experiência prática de ensino e a um conhecimento pouco profundo dos conteúdos e das matérias que ensinam, mas também ao facto de estar constantemente a ser avaliado e de sentir que a turma não é sua, tal como afirma o cooperante “...eles têm um bocado de receio por estar a ser avaliados...”, “...sentirem que a turma é dele, a segurança de transmitirem os conteúdos...”.

O facto de os estagiários incluírem a categoria **Clima Relacional** em penúltimo lugar evidencia que identificaram poucos problemas relacionados com o clima de aula ou não os consideram como situações críticas, o que contraria os resultados dos estudos realizados por Telamana, Lähde & Kurki (1980).

No entanto se na dimensão “Problemas sentidos/ dificuldades”, entre as percepções da tríade, se verificou coerência com os estudos já realizados, a percepção dos estagiários acerca da importância desses mesmos problemas, vem contrariar um pouco estes estudos, quando consideraram que os problemas foram importantes principalmente para o *Processo Ensino/Aprendizagem*. Este resultado poderá ser justificado, se considerarmos que estes estudos se realizaram no final do 4º ano. O mesmo acontece em relação às causas encontradas para os problemas sentidos pelos estagiários.

Na área da avaliação e na percepção da tríade, os maiores problemas estiveram relacionados com a **Avaliação Formativa**, nomeadamente com o **Conhecimento**

Didáctico, a **Gestão/organização** da aula e com as **Condições do Processo E/A**. No entanto, os resultados não nos permitem afirmar que as opiniões sejam consensuais.

Na percepção dos professores cooperantes e supervisores, as situações críticas ocorridas neste âmbito resultam da falta de **Conhecimento do Estagiário** necessário para se poder fazer uma avaliação mais justa e coerente. O *Conhecimento Didáctico* foi a categoria assinalada com maior valor relativo, sendo o Conhecimento do Contexto/Avaliação Diferenciada e as Condições do E/A as categorias de menor valor relativo.

Na perspectiva do estagiário, dentro do **Conhecimento do Estagiário**, a *Gestão e Organização* da aula e da avaliação foram o seu maior problema, identificando em terceiro lugar a categoria *Condições do Processo E/A*, nomeadamente as condições em que ocorreu essa avaliação.

O facto de os supervisores não terem identificado os problemas no âmbito da *avaliação sumativa* e de estes terem sido muito pouco referenciados pelos estagiários e cooperantes poderá justificar-se pelo facto da avaliação quantitativa, isto é, a nota ao final de cada período não ser da responsabilidade do professor estagiário, tal como afirmam alguns estagiários e orientadores, ou porque, apesar da subjectividade da avaliação é mais fácil ao estagiário quantificar a avaliação do que perceber onde é que o aluno precisa de melhorar.

Em relação à **Importância dos Problemas Práticos** sentidos pelos estagiários, os resultados obtidos permitem-nos afirmar que a percepção da tríade é semelhante, mas não coerente: maioritariamente, os professores cooperantes, supervisores e estagiários consideraram os problemas como **Importante/Muito importante**, não só para a **Formação do Estagiário**, mas também para o desenvolvimento do **Processo E/A**, embora a tríade considere que os problemas ocorridos durante a Prática Pedagógica foram maioritariamente importantes/muito importantes para o processo de desenvolvimento profissional do futuro professor.

As opiniões divergem quanto ao grau de importância dos problemas identificados por alguns supervisores e alguns estagiários na área da *Avaliação do Ensino*, da relação *Eu e os Outros* intervenientes e da maioria dos cooperantes na área do *Planeamento de Ensino*.

No âmbito da **Variação dos Problemas**, na percepção dos professores cooperantes, estagiários e supervisores, a maioria dos problemas identificados foi

variando positivamente ao longo do ano, graças às **Características Pessoais e Atitudes** do estagiário, nomeadamente o seu empenhamento, espírito de cooperação e pela sua maneira de ser e estar. No entanto, os problemas **mantiveram-se** na área da relação **Escola/Comunidade**.

Na percepção da tríade as **Experiências de Formação** foram mais relevantes na área do *Planeamento*, enquanto **a intervenção de terceiros** contribuiu para a variação positiva dos problemas, principalmente na área da *Condução de Ensino*.

No que concerne à dimensão **Intervenientes**, a percepção dos orientadores é idêntica: nas áreas *Escola /Comunidade* e *Investigação/Acção*, a intervenção de terceiros não teve qualquer influência para a variação dos problemas ocorrida ao longo do ano, embora os estagiários tenham considerado que a intervenção de outros professores tenha tido uma influência, mas muito reduzida. Esta constatação poder-se-á explicar pela ausência de experiência do estagiário na escola onde desenrola a Prática Pedagógica, onde o contacto foi muito reduzido com todos os membros da escola e da comunidade, excepto com os professores cooperantes e os próprios alunos, referencia feita por todos os elementos da tríade.

Em relação às causas que estiveram na **Origem dos Problemas Práticos**, não existe coerência entre a percepção dos professores cooperantes, estagiários e supervisores, mas poderemos afirmar que os resultados obtidos são semelhantes quanto às principais causas: **Formação Inicial, Experiências Pessoais, Características Pessoais e atitudes** do estagiário.

Neste domínio, os professores supervisores e professores estagiários atribuíram mais vezes a origem dos problemas práticos a **Causas Externas**: *Formação Inicial, Condições do Processo E/A e Processo de Supervisão*. Ao contrário dos professores cooperantes atribuíram a sua origem a **Causas Internas**: *Experiência Pessoais, Características Pessoais e Atitudes e Conhecimento do Estagiário*, embora a *Formação Inicial* seja para estes a segunda maior causa dos problemas ocorridos durante a Prática Pedagógica.

Esta constatação, por parte dos professores cooperantes confirma a ideia expressa por Vala e Monteiro (1993), de que os professores tendem a atribuir os seus problemas ou dificuldades a factores externos a si e os seus sucessos a factores internos.

As grandes divergências encontram-se nos resultados obtidos em relação às variáveis *Condições do Processo de E/A* e *Supervisão*, consideradas pelos cooperantes, em termos estatísticos, como causa pouco relevantes e a variável *Conhecimento do estagiário*, considerada pelos professores supervisores e estagiários como a menor.

O facto dos professores estagiários e orientadores, considerarem que a origem dos problemas esteve na **Formação Inicial**, nas **Experiências Pessoais** - não só relacionadas com a sua inexperiência, como com o seu próprio percurso académico de aluno e nas próprias características - e **Características Pessoais e Atitudes** do estagiário vem de encontro aos estudos realizados por Marcelo (1999), que comprovam que o professor principiante se preocupa com o seu aperfeiçoamento como docente, mas está consciente que a sua formação é insuficiente, “... os professores principiantes são profissionais que se preocupam com o aperfeiçoamento docente, mas conscientes que a sua informação é incompleta.” Tal como afirmava um estagiário, “Nós temos noção... mas, uma coisa é a teoria outra coisa é a prática...”. Segundo Valli (1992), os maiores problemas do professor serão a imitação acrítica das condutas observadas noutros professores, a dificuldade em transferir os conhecimentos adquiridos na formação inicial e o “desenvolvimento de uma técnica de ensino”.

Estes resultados, de acordo com os estudos mais difundidos, traduzem também aquilo a que Veenman chamou de “choque com a realidade” - a iniciação à prática é uma etapa de sobrevivência que traduz a preocupação do estagiário consigo mesmo e o confronto entre a realidade e as ideias de que é portador.

A categoria *Conhecimento do Estagiário* foi a que obteve uma frequência relativa mais baixa em todos os elementos da tríade, mas se, considerarmos que tanto os professores orientadores como os estagiários atribuíram a origem dos seus problemas à *Formação Inicial* recebida na ESE, por a considerarem insuficiente e desadequada, o que pressupõe que uma falta de *Conhecimento do Estagiário*, então, a categoria *Conhecimento do Estagiário* vem reforçar e especificar as causas relacionadas com o *Conhecimento do estagiário*: falta de *Conhecimento do Contexto* e falta de *Conhecimento Didáctico do Conteúdo*, referindo-se os supervisores constantemente à dificuldade do estagiário fazer a ponte entre a teoria e a prática.

Estes resultados e as ilações retiradas vêm reforçar a teoria de vários autores de que o *Conhecimento do Estagiário*, nomeadamente o *Conhecimento Didáctico do Conteúdo* é fundamental para que este possa desenvolver um ensino que propicie a compreensão das matérias pelos alunos e um ensino de qualidade (Marcelo, 1999, 2002; Onofre, 2003 et al.).

No que se refere à **Tipicidade dos Problemas** os resultados evidenciam que, na percepção da tríade, a maioria dos problemas ocorridos durante a prática pedagógica é *típica* desta etapa de desenvolvimento do futuro professor. Uma etapa considerada por muitos autores de insegurança e sobrevivência (Veenman, 1984 et al.).

Em relação à **Consciência dos Problemas Práticos** identificados, os resultados permitem-nos afirmar que, existe coerência entre a percepção dos professores cooperantes, estagiários e supervisores sobre a consciência dos diferentes elementos da tríade: **tantos os professores estagiários como os professores orientadores tiveram consciência dos problemas** que surgiram durante a Prática Pedagógica. Facto confirmado se considerarmos que os diferentes elementos da tríade consideraram que os problemas foram variando ao longo do ano e a maioria dos problemas foram resolvidos satisfatoriamente graças aos estagiários e à intervenção dos orientadores.

No âmbito da **Resolução Satisfatória dos Problemas**, na percepção da tríade, esteve principalmente o estagiário, pelas suas **Características Pessoais e Atitudes** e pelos **Conhecimentos** que foi adquirindo ou consolidando com a ajuda dos **orientadores**, dos **professores** da ESE, dos **colegas de estágio** e das próprias **Experiências de Formação**. No entanto, as opiniões divergem quanto ao papel desempenhado pelos dos diferentes Intervenientes e pelas diferentes Experiências de Formação.

Em relação a sub-dimensão **Intervenientes**, na percepção dos professores cooperantes, o **papel dos orientadores foi fundamental**, mas os professores cooperantes desempenhado um papel importante, não só na integração do professor na *Escola/ Comunidade*, mas também na *Organização e Gestão* do ensino, enquanto os colegas de estagiário pouco ou nada influenciaram.

Opinião bem diferente dos professores supervisores que consideraram que para além dos **orientadores**, os professores da ESE/ *professores experientes* também terão dado algum contributo para resolução satisfatória dos problemas, nas áreas de *Investigação/acção, Planeamento e Condução de Ensino*. Na sua opinião a ajuda dos *colegas de estágio*, ainda que diminuta, terá sido relevante apenas na *Condução de Ensino* e ínfima na resolução dos problemas de *Planeamento*.

A perspectiva dos estagiários é diferente, na sua opinião para além dos **orientadores**, os *colegas de estágio* e os *professores da ESE/professores experientes*,

terão contribuído para a resolução da maioria dos seus problemas, excepto na área da *Investigação/Acção*. Esta constatação confirma os estudos mais conceituados realizados por *Griffin e al* (1993), segundo os quais os professores estagiários consideram a supervisão como a característica mais importante da orientação da Prática Pedagógica, mas contraria-os quanto ao papel proeminente desempenhado pelo professor cooperante.

Em relação as **Experiências de Formação**, as opiniões da tríade são convergentes quando considera que as experiências de formação foram **as que menos contribuiriam para a resolução dos problemas** identificados. Os professores cooperantes referiram apenas, a *Experiência Prática* e o *Painel Discussão* como contributo nas áreas da *Condução e Avaliação de Ensino*. Os professores supervisores consideraram a *Autóscopia* e *Painel de Discussão* como as experiências de formação mais significativas, a primeira na resolução dos problemas nas áreas da *Investigação/Acção*, *Planeamento*, *Condução de Ensino e Avaliação* e a segunda no âmbito dos problemas de *Condução de Ensino e Avaliação*. Na perspectiva dos professores estagiários a experiência de formação mais significativa em todas as áreas foi o *Estudo Autónomo*, excepto na *Condução de Ensino*; o *Painel de Discussão*, na área na *Condução do Ensino*, principalmente na organização e gestão do ensino; a *Autóscopia*, em todas as áreas, excepto na área da relação *Escola/Comunidade*; e, a *Experiência Prática*, apenas na *Condução de Ensino*, mas com frequências relativas muito próximas e muito inferiores às obtidas na categoria *Autóscopia*.

Esta constatação contraria, em parte, as ideias de alguns autores quando consideram que os cursos de formação de professores devem proporcionar aos estagiários estratégias de formação diversificadas, que permitam aos professores reflectir em conjunto, partilhar experiências e construir o seu próprio conhecimento. Um conhecimento gerado na acção e sobre a acção resultante da arte, da técnica e da ciência (Alarcão, Shoön, Formosinho, Marcelo et al).

Síntese das evidências

Este estudo demonstrou-nos que estas Instituições de Ensino Superior, continuam a ignorar as necessidades e preocupações dos futuros professores: oferecendo uma *Formação Inicial* insuficiente e desadequada. A estruturação dos cursos de formação e a organização da prática pedagógica continuam a não permitir uma clara articulação entre a teoria e a prática; a não existir, dentro do horário de estágio/prática pedagógica, tempos lectivos integrados para a reflexão e planificação conjuntas entre estagiário, professor

cooperante e supervisor que permita ao estagiário desenvolver as suas capacidades de cooperação, espírito crítico e de reflexão; a não incluir no programa da prática pedagógica obrigatoriamente as áreas não curriculares; os protocolos com as Escolas de acolhimento, restringem-se a intervenção do estagiário na sala de aula, contando à partida com boa vontade e disponibilidade do professor cooperante; o professor cooperante continua a ser um professor com alguma experiência, mas não necessariamente do quadro geral e sem qualquer formação na área de supervisão.

Na área da **Organização e Gestão do Ensino**, os maiores problemas estiveram relacionados com a falta de *Conhecimento do Estagiário*, nomeadamente o **Conhecimento Didático e Pedagógico** e situaram-se ao nível do **Planeamento de aulas, da Instrução, da Disciplina** e da **Avaliação Formativa**. As preocupações dos estagiários em manter disciplina, fazer planos de aulas simples e em adaptar o plano de aula aos alunos, confirmam a má de preparação do estagiário, durante a *Formação Inicial* e o medo de falhar.

Concluímos também que **a iniciação à prática foi marcada pela insegurança e falta de confiança** dos estagiários. No entanto, à medida que a Prática Pedagógica se foi desenrolando esta insegurança **foi diminuindo** graças ao **empenhamento do estagiário e à sua maneira de ser**, ao **apoio dos orientadores** e à **partilha de saberes e espírito de cooperação entre os estagiários**, bem como às **Experiências de Formação** vividas na prática.

Os *professores estagiários e orientadores* atribuíram a **origem dos problemas práticos** sentidos pelos estagiários, à **Formação Inicial**, devido à *Estrutura e Organização do Curso*, à *Organização da Prática Pedagógica* e a *má preparação do estagiário* e ainda, às **Experiências Pessoais** (inexperiência/experiências prévias) e às próprias **Características Pessoais e Atitudes** do estagiário, sendo que os professores supervisores e estagiários atribuíram a origem dos problemas práticos a **causas externas** enquanto que os *cooperantes* os atribuíram a **causas internas**, principalmente as que estiveram relacionadas com as **Experiências Pessoais** do estagiário anteriores à *Formação Inicial*.

No âmbito da **Resolução Satisfatória dos Problemas**, na percepção da tríade, esteve principalmente o estagiário, pelas suas **Características Pessoais e Atitudes** e pelos **Conhecimentos** que foi adquirindo ou consolidando com a ajuda dos

orientadores, dos **professores** da ESE, dos **colegas de estágio** e das próprias **Experiências de Formação**.

Os resultados obtidos permitem-nos verificar que, **o Processo de Supervisão**, ainda que não o principal, foi um dos factores que maior peso teve *na resolução dos problemas práticos e nas relações* que o estagiário estabeleceu *com os outros intervenientes*, mas apenas *na percepção dos professores estagiários e supervisores*.

Concluimos também que **tantos os professores orientadores como os estagiários tiveram consciência da maioria dos problemas** ocorridos durante a Prática Pedagógica e **consideram que estes são típicos** desta fase do “aprender a ensinar”.

16 Recomendações

O desenvolvimento profissional do professor desenrola-se através de várias etapas, tal como o desenvolvimento pessoal, sendo a Formação Inicial e iniciação ao ensino/prática pedagógica, duas das etapas, decisivas na Formação de Professores e no papel que o professor irá desempenhar no futuro.

A nossa preocupação por este tema justifica-se pela necessidade de salientar a importância da prática pedagógica e reconhecer que a fase de iniciação ao ensino possui características próprias, as quais representam “...exigências pessoais, profissionais e organizacionais, contextuais, específicas e diferenciadas”, uma fase que continua a ser sistematicamente esquecida pelas Instituições do Ensino Superior.

Nesta fase, não só as instituições de ensino superior, mas as escolas de acolhimento enquanto unidades de ensino, desempenham um papel fundamental no apoio aos professores estagiários compreendendo as suas necessidades para que estes possam intervir e responder com eficácia às necessidades do meio (Roads, 1993; Van Maanen e Schein, 1979).

A necessidade de integrar na *Formação Inicial* elementos sociais e culturais para que o professor possa desempenhar o seu papel dentro da organização que é a escola e a necessidade de adaptação do professor estagiário ao meio social em que decorre a sua actividade docente exige que os futuros professores estejam integrados não só na turma

do professor orientador, mas também na escola que os acolhe e no seu contexto organizacional.

As preocupações dos estagiários em manter disciplina, fazer planos de aulas simples e em adaptar o plano de aula aos alunos, comprovam que o professor principiante preocupa-se com o seu aperfeiçoamento como docente, mas está consciente que a sua formação é insuficiente e confirmam a má preparação do estagiário durante a formação inicial. O facto do professor estagiário se preocupa com o seu aperfeiçoamento como docente, consciente que a sua formação é insuficiente e dos seus problemas se referirem principalmente a aspectos didácticos em oposição aos pessoais e organizacionais, suscita a necessidade das Instituições de Ensino Superior, enquanto organizações autónomas, organizem *Cursos de Formação de Professores* em que o *Conhecimento Didáctico do Conteúdo*, fundamental para que professor possa realizar um ensino de qualidade, seja a coluna vertebral de todo processo de formação.

Este estudo permitiu-nos verificar, o processo de supervisão, ainda que não o principal, foi um dos factores que maior peso teve na resolução dos problemas práticos e nas relações que o estagiário estabeleceu com os outros intervenientes, mas apenas na percepção dos professores estagiários e supervisores. O facto dos professores cooperantes não o mencionarem poderá indiciar a indefinição dos papéis a desempenhar por cada um dos elementos da tríade e a falta de formação específica.

Nesta perspectiva, a Supervisão/Orientação da Prática Pedagógica, enquanto componente fundamental dos Cursos de Formação Inicial de Professores, deverá ser centrada na resolução de conflitos, fazendo da escola um verdadeiro centro de investigação, facilitando a crítica, a discordância, a solução criativa dos problemas, melhorando a investigação e aliando a teoria com a prática. Nesta perspectiva pretende-se determinar melhor o futuro individual e colectivo de todos os intervenientes, envolvendo toda a comunidade educativa, que só poderá ser determinado através da “mestria humana” (Schoomaker, et al. 1988).

A prática enquanto espaço privilegiado para a integração de competências, leva o estagiário à construção de novos conhecimentos e atenua a separação entre a teoria, mas isto só é possível se houver reflexão sistemática por parte do professor em colaboração com os colegas e os professores orientadores sobre o que faz e porque o faz, sendo objecto de reflexão tudo aquilo que se faz e que está relacionado com a actuação do professor. Neste sentido, o horário da componente de Prática Pedagógica

deverá contemplar um tempo de reflexão pré e pós-acção do professor estagiário com os diferentes elementos do processo de formação e supervisão.

Os professores orientadores de escola deverão ter uma formação específica na área e passar a fazer parte da equipa de elaboração dos planos de formação, para que mais facilmente possam apoiar os futuros professores.

Os resultados obtidos permitem-nos concluir que a iniciação à prática foi marcada pela insegurança, falta de conhecimento dos estagiários e também pela inexperience prática. No entanto, à medida que a prática pedagógica se foi desenrolando estes problemas foram diminuindo gradualmente e na maioria resolvidos satisfatoriamente, o que evidencia a necessidade dos Programas de Formação Inicial aliarem à teoria, a uma forte componente prática.

O facto dos professores estagiários e orientadores atribuírem a origem dos problemas práticos sentidos pelos estagiários à Formação Inicial - Estrutura e Organização do Curso, a Organização da Prática Pedagógica e a má preparação do estagiário, às Experiências Pessoais (inexperience/experiências prévias) e às próprias Características Pessoais e Atitudes do Estagiário vem reforçar a ideia de que os Cursos de Formação Inicial de Professores devem ser organizados com base nas preocupações e necessidades dos professores tendo em conta as suas experiências de vida, para que se possa reduzir aquilo a que Veenmam (1984) designou como “ Choque com a realidade”.

É necessário que os Programas de Formação Inicial tenham um currículo adequado e valioso, integrem uma formação prática conveniente e um processo de socialização cuidado, sem esquecer as novas tecnologias como recursos altamente orientados para a interacção e intercâmbio de ideias e materiais não só entre professores, entre professores e alunos e alunos entre si, promotoras de uma aprendizagem cooperativa.

É preciso que as Instituições de Ensino Superior promovam programas eficazes e coerentes do ponto de vista conceptual, que integrem a componente prática contextualizada e situada, equilibrada com a componente teórica, dando especial atenção ao professor enquanto sujeito que aprende e à diversidade, contemplando a análise crítica sobre os aspectos e condicionamentos sociais do conhecimento.

As instituições de Ensino Superior deverão desenvolver estratégias que fomentem o desenvolvimento de um conhecimento geral que será a base do desenvolvimento profissional do futuro professor. O professor deverá adquirir competências que lhe permitam continuar a desenvolver-se e adaptar-se às constantes mudanças e transformações da actual sociedade do conhecimento; tal como afirma Fernandez, o professor deverá "...ser capaz de continuar a pedalar independentemente do terreno ou da bicicleta."

Os Programas de Formação Inicial deverão corresponder aos interesses e necessidades dos professores, das escolas, da sociedade em que estão inseridas e do próprio Ministério da Educação.

As instituições de Ensino Superior deverão propor e gerir programas de formação eficazes, a partir do conhecimento do que os professores tem acerca do seu trabalho e das formas como lhe dão significado, utilizando estratégias diversificadas de colaboração, reflexão e investigação. Uma formação capaz de transformar o professor num "artista", num professor reflexivo e investigativo, preocupado em equacionar e resolver as situações problemáticas complexas e imprevisíveis com que se defronta e confronta diariamente dentro da sala de aula e que, pela sua singularidade, exigem soluções também elas singulares e únicas, sem esquecer que esta está integrada na escola enquanto organização sócio-educativa; em que o objecto de reflexão deverá ser tudo aquilo que se relacione com a actuação do professor durante o acto educativo. É necessário que o professor tenha conhecimento na acção, conhecimento que os professores manifestam no momento em que executam a acção. O conhecimento na acção é dinâmico e resulta segundo Schön da arte, da técnica e da ciência e da reformulação da própria prática.

Sendo a prática pedagógica, em contexto real, o elemento fundamental no processo de Formação Inicial, as instituições de ensino superior deverão desenvolver processos que permitam a articulação entre as instituições de ensino superior e as escolas que aceitam colaborar na formação prática do professor, de modo a estabelecer relações de confiança e compromisso entre os vários actores (professor estagiário, professor cooperante e o supervisor), para que o professor estagiário se sinta progressivamente autónomo, responsável e interfira activamente no seu processo de desenvolvimento dos alunos, da escola e da comunidade em que esta se insere.

Espera-se ainda que este trabalho estimule novas investigações e que estas possam alargar-se a outras disciplinas, outros níveis de ensino e aos próprios alunos.

Uma proposta interessante para futuros trabalhos seria a de realizar o mesmo estudo, mas utilizando outros instrumentos de recolha de dados, como complemento da técnica por nós utilizada.

Ainda na sequência deste estudo e com vista a aprofundar o nosso trabalho seria pertinente verificar a evolução das situações problemáticas e a evolução das percepções da tríade, no decorrer do ano lectivo ou de um período de tempo.

Uma outra sugestão seria investigar se as Instituições de Ensino Superior, continuam a recrutar os professores orientadores por convite ou têm em conta a formação especializada em *Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores* e ainda o estabelecido por lei no *Perfis de Formação* especializada para seleccionar os orientadores e supervisores na orientação da Prática Pedagógica.

Vários estudos indicam que se podem encontrar diferenças no comportamento observável do professor em função do domínio do conteúdo que ensina; da área disciplinar que leccionam e das crenças que o professor tem sobre o ensino. Nesta perspectiva, seria interessante que novos estudos pudessem investigar sobre a percepção dos problemas práticos dentro de cada grupo dos diferentes elementos da tríade, tendo em conta as diferentes áreas disciplinares e não disciplinares e até mesmo em função dos domínios dos conteúdos que os professores estagiários ensinam.

Um outro estudo de relevante interesse, seria investigar até que ponto o conhecimento e crenças do professor estagiário influencia o processo de ensino e aprendizagem e qual a percepção que os alunos têm.

Nesta perspectiva, recomenda-se também o alargamento do estudo ao processo de “Socialização do Professor”, um processo que começa com as primeiras experiências como criança, ocorre durante a formação como aluno e como professor estudante/professor estagiário e se prolongará nos primeiros anos de docência.